

الإشراف الفاعل

دعم فن وعلم التدريس

تأليف
روبرت جيه ما رزاتو
توني فرونتير
ديفيد ليفنجستون

ترجمه بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
زكريا القاضي



الإشراف الفاعل

دعم فن وعلم التدريس

تأليف

روبرت جيه مارزانو
Robert J. Marzano

توني فرونتير
Tony Frontier

ديفيد ليفنجستون
David Livingstom

ترجمه بتكليف من
مكتب التربية العربي لدول الخليج
زكريا القاضي

الناشر
مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر:
مكتب التربية العربي لدول الخليج
مارزانو، روبرت
الإشراف الفاعل: دعم فن وعلم التدريس / روبرت مارزانو ؛ توني فرنتير ؛ ديفيد ليفنجستون ؛ زكريا القاضي - الرياض، ١٤٣٥هـ
٢٨٠ ص، ١٧X٢٤سم
ردمك: ٨-٥٦٧-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨
١-طرق التدريس. ٢- المدرسون. ٣- التدريس.
أ. فرنتير، توني. ب. ليفنجستون ، دافيد (مؤلف مشارك)
ج. القاضي، زكريا (مترجم). د. العنوان
ديوي ٣٧١،٣ ١٤٣٥/٨٧١٩

رقم الإيداع: ١٤٣٥/٨٧١٩
ردمك: ٨-٥٦٧-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) – الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٠٥٥٥
فاكس ٠٠٩٦٦١١٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية


بسم الله الرحمن الرحيم


MOHAMED KHATAB

المحتويات


mohamed khatab

تقديم

تعد العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم في الميدان التربوي من أهم العلاقات في العملية التعليمية، فمن خلال هذه العلاقة يتم تعزيز عمل المعلم، ودعم خبراته، وتطوير نموه المعرفي.. إلخ، حتى يتمكن من التغلب على الصعوبات التي تواجهه لأداء رسالته في تعليم الطلاب على النحو المنشود.

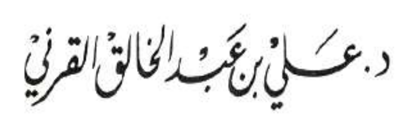
ويهدف كتاب: "الإشراف الفاعل : دعم فن وعلم التدريس" لوضع إطار عملي لتمكين المعلم من تحسين مهاراته من خلال ما يلي:

- توفير قاعدة معرفية للإعداد للتدريس.
- إتاحة الفرص لممارسة استراتيجيات أو سلوكات نوعية في المجال التربوي، وتلقي التغذية الراجعة المتعلقة بها.
- إتاحة الفرصة لتطوير الخبرة التعليمية.
- توفير معايير واضحة للنجاح تعين في تأسيس نمو مهني.
- توضيح المراحل المختلفة للتنمية المستمرة نحو الوصول إلى الخبرة.

نأمل أن يكون هذا الكتاب مرشداً ودليلاً للمعلمين والمشرفين التربويين والقيادات التربوية لتحسين خبراتهم التعليمية في الميدان التربوي، وأن يعين على متابعة الطلاب وإنجازاتهم، وأن يسدَّ ثغرة في المكتبة التربوية العربية.

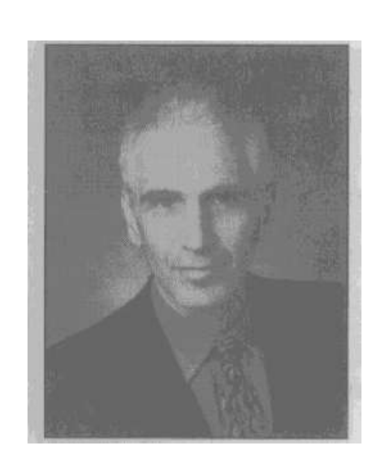
ولا يفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله الأستاذ زكريا القاضي في ترجمة الكتاب ، حتى جاء بالصورة التي هو عليها، فله منا جزيل الشكر والتقدير.

والله الموفق،،،



مؤلفو الكتاب

روبرت جيه مارزانو



روبــرت جيــه مــارزانو، المؤســس المشــارك، ورئيس الهيئة التعليمية (التربوية) لـ"معمل مارزانو البحثـي" في إنجلـوود، بولايـة كلـورادو، بالولايـات المتحـدة الأمريكيـة.. مـن رواد البـاحثين في التربيـة، كما أنه محاضر ومدرب ومؤلف لأكثر من ثلاثين مصنفًـا، وأكثـر مـن مائـة وخمسـين مقـالاً علـى موضــوعات تربويــة، مثــل: التــدريس، والتقيــيم، وكتابة المعايير الأدائية، والمهارات المعرفية، والقيادة الفاعلـة، والإصـلاح المدرسـي. ومـن أشـهر كتبـه: تصـميم وتـدريس أهـداف التعلـّم وموضـوعاته، وقيـادة الإدارة التعليميـة الـتي تـؤتي ثمارها، والتقييم الوصفي، والمعايير القائمة على التصنيف، والتميز في التدريس، وفن وعلم التدريس. إن ترجماته العملية لأحدث البحوث والنظريات التربوية، فيما يتعلق بالاسـتراتيجيات الفصـلية تحظـى بشـهرة دوليـة، وبتطبيـق واسـع الانتشـار مـن قبـل المعلمين والإداريين.

نال د . روبرت مارزانو درجة البكالوريوس من كلية " لونا" بولاية نيويورك، ثم نال درجة الماجستير من جامعة "سياتل"، والدكتوراه من جامعة واشنطن.

توني فرونتير



أستاذ مساعد لدراسات الدكتوراه، ومدير كلية التربية بجامعة كاردينال سترتش في ميلوواكي بولاية ويسكونسن؛ حيث يقوم بتدريس مقررات دراسية في تطوير المناهج، والتعلم التنظيمي، والإحصائيات. وقد بدأ طوني حياته العملية في عام ١٩٩٤م، بالتدريس في مدرسة روزفلت المتوسطة (الإعدادية) للآداب في ميلو واكي. وقد خدم توني لمدة عامين مديرًا تنفيذيًّا مشاركًا في المدرسة العليا (الثانوية) في خليج وايت فيش بولاية ويسكونسن، ثم عمل لمدة تسع سنوات مديرًا للمناهج وتدريسها في الإدارة التعليمية بالمنطقة نفسها. وقد برز طوني في الوسط التربوي عن طريق جامعة ماركيوت كعضو تدريس بارز ومتفوق في مدرسة التربية، وتلقى جائزة جاك كين عن ولاية ويسكونسن، كما تمَّ اختياره كقائد بارز في جمعية الإشراف وتطوير المناهج الدراسية (ASCD)، وحصل توني على درجة البكالوريوس من قسم الاجتماع من جامعة ولاية ويسكونسن، ثم حصل على درجة الماجستير في القيادة التربوية من الجامعة نفسها، ونال درجة الدكتوراه أيضًا في موضوع القيادة التربوية لتحسين التعلّم والخدمة التعليمية المقدمة، من جامعة "كاردينال سترتش"، ويمكن التواصل معه من خلال البريد الإلكتروني التالي: acfrontier@stritch.edu

ديفيد ليفنجستون



ديفيد ليفنجستون، زميل مشارك لـ"روبرت مارزانو" في معمل الأبحاث التربوي بـ "إنجلوود" بولاية كولورادو، متخصص في القيادة التربوية على مستوى المدرسة ومستوى الإدارة التعليمية، ومتخصص كذلك في تحسين الأداء المدرسي. بدأ ديفيد حياته العملية في التربية، في عام ١٩٨٦م مع "اتحاد شيكاغو للمعلمين". عمل لمدة عشرين عامًا مسؤولاً عن أربع مدارس أساسية في ولايتي "أوريجون" و"كولورادو".

ومن عام ١٩٨٩٨م إلى عام ٢٠٠٥م، عمل مديرًا تنفيذيًّا للتعليم الأساسي لمجموعة مدارس "شيرى كريك" في مقاطعة "جرينوود" في ولاية "كولوراد". وقبيل انضمامه إلى معمل "مارزانو" للأبحاث ، كان مديرًا استشاريًّا مع مجموعة "منتصف القارة للبحوث التربوية والتعلم" في دنفر، بولاية "كولورادو". كما عمل ديفيد أيضًا "ميسر لتحالف الولايات الغربية للعلامات أو المؤشرات المرجعية"، وهو عبارة عن شبكة إلكترونية تضم سبع إدارات تعليمية– في الغرب الأمريكي– تتسم بأنها صاحبة أعلى أداء بين سائر الإدارات التعليمية. حصل ديفيد على درجة البكالوريوس في الآداب من كلية "ويتون" من ولاية "إلينوي"، وعلى درجة الماجستير في "التعليم في المناطق الحضرية" من جامعة "روزفلت" من الولاية نفسها، ثم نال درجة الدكتوراه في "أسس التعليم" من جامعة "بولدر" في ولاية " يكولورادو".

مقدمة المترجم

لم تستوقفني أية عبارة من عبارات الكتاب الرائعة الكثيرة، مثلما استوقفتني هذه العبارة التي قالتها سيندى سيمور، مدرسة بالصف السابع بإحدى المدارس الوسطى بولاية كاليفورنيا: "إنني أذكِّر طلابي دائمًا بأنهم في حاجة إلى أن يفكروا مثل المؤرخ، دائب البحث عن الدليل." (L.15-16/p.25)؛ إذ إن تحليل العبارة السابقة ينمُّ عن تطابق تام للقضية الأساسية التي يعرضها الكتاب على المستويين: الرئيس والثانوي، على النحو التالي: (إدراك المعلمة لأهمية دور التساؤل والبحث عن جودة ما نقتنيه من معلومات وخبرات ومعارف – يفكروا مثل المؤرخ – ينمُّ عن جانب تدريسي مهم (علم التدريس)،الذي يحتاج حتمًا إلى دعم متواصل؛ لنصل به إلى أداء تدريسي متكامل)، ثم إمداد المعلمة لطلابها بذلك التوجيه اللفظي والإيمائي – أذكِّر طلابي– والحرص على تقديم النموذج المرفق بمثال للدلالة على قيمة تنمُّ عن جانب تدريسي مهم (فن التدريس)، الذي نحرص على دعمه)، وكذلك روح المتابعة – دائمًا– التي نستشرفها من بين الكلمات؛ لتدل دلالة مباشرة على قناعة المعلمة بدور الإشراف من جهة، وقناعتها بأنه لا يبدأ من تقديم المتعلم لدوره فحسب، وإنما يبدأ منذ أولى خطواته في عملية التعلّم .

إن العلاقة بين الإشراف والتدريس هي ذاتها العلاقة بين شخص يجيد قيادة السيارة(المعلم)، ولكنه لا يعرف الطريق – بكل ما فيه من عراقيل وصعوبات – بصورة كافية لأن يسير بمفرده، وشخص آخر خبير في كل ثنايا الطريق وتفريعاته (القائم بالإشراف)، ولكنه لا يجيد القيادة بالمهارة نفسها التي يقود بها الأول (المعلم) السيارة..

ومن ثم، اتخذ المؤلف منحى ثلاثيًّا في تقسيم رؤاه . يعتمد الشق الأول منه على تلك اللمحات التاريخية في استعراض تاريخ الإشراف في مراحله المتعددة، بدءًا

من إسناده إلى رجال الدين (الإكليروس)، ومرورًا بالمشرف إبان النهضة الصناعية، ثم بزوغ الفترة التعليمية وظهور "جون ديوي وكيوبيرلي وويتزيل"، وأعقبتها فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، ثم مرحلة الإشراف الطبي وصولاً إلى نموذج هنتر، ونموذج دانييلسون، ثم تتجسد ملامح الفترة الأخيرة في بداية القرن الواحد والعشرين، والتي تميزت بانتقال مفهوم الإشراف إلى مفهوم التقييم .

ويأتي الشق الثاني من المنحى ثلاثي الأبعاد متمثلاً في الأساس المعرفي للتدريس المتشكل في مجالاته الأربعة الأساسية التالية: الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، والتخطيط والإعداد، وانعكاس التدريس على الأداءات التربوية، والإعداد الأكاديمي والأداء المهني، تلك المجالات التي تضم واحدًا وأربعين مجالاً فرعيًّا. ويتضمن الشق الثاني كذلك التغذية الراجعة المركزة المبينة لمستويات الممارسة والأداء، والمعايير المؤهلة لتحقيق النجاح، وكيفية تتبع مسار تقدم الطلاب، وكيفية قياس إنجاز الطالب، وأنماط التقييم، والحصاد المعرفي، ومعدل الدرجات ودلالاته.

بينما يركز الشق الأخير من هذا المنحى على ضرورة تنمية الخبرة؛ من حيث ضرورة التعرف عليها وإدراكها أولاً، مستعرضًا عدة وسائل مختلفة لاكتساب تلك الخبرة، مثل: الجولات الفصلية – الجولات المدرسية – شرائط الفيديو – المجتمعات التخيلية– مسوح الطلاب، مع التركيز على تفسير معدلات تقييم المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية (مثبت – غير مثبت)، والوسائل التي يمكن بها للإدارة التعليمية دعم "التقييم"، الذي صار بديلاً عن "الإشراف".

وبنهاية الأبعاد الثلاثة لهذا المنحى، يختتم المؤلف رحلته النظرية، ويبدأ في رحلته العملية الرائعة، التي تعتبر واسطة تاج هذا الكتاب، والتي ترتفع بقيمته العلمية والتربوية إلى شأو سامقٍ رفيع المستوى، هذه الواسطة التي تتمثل في خمسة ملاحق تتناول المجالات الأربعة الأساسية بتفريعاتها، الدقيقة التفاصيل، التي تصل

إلى واحد وأربعين مجالاً فرعيًّا، يمكن الاستعانة بها لكل معلم ومشرف وإداري ومقيم، على اختلاف التوجه والمستوى، مشفوعة بالدليل المطابق لكل العرض النظري في النصف الأول من الكتاب.

ومن نافلة القول إن أعبر عن شكري لكل من أهدى إليّ هذا الكتاب للترجمة، وإنما جزيل تقديري لمنْ أهدى إليَّ متعة ترجمة الملاحق الخمسة، التي كانت سمة مميزة لمتعة التأطير النظري، حين يتآزر مع أداء عملي ثاقب، لا يترك شاردة أو واردة في التقييم المتعلق بالأداء التدريسي في كافة ملامحه .. فهنيئًا للقارئ بتلك الوجبة الدسمة من الحصيلة والمعرفة والزاد التربوي لكل مهتم بالتربية، أيًّا كان موقعه أو أداؤه.

والله ولي التوفيق،،،

زكريا القاضي

الفصل الأول

الإشراف الذي ينمي الخبرة

لقد احتل الإشراف مكانة الملمح الرئيسي لأفق التعليم ما قبل الجامعي طوال مستوياته الاثنى عشرة (k-12)، غالبًا، منذ بداية التمدرس في هذه الأمة.. إذ يبدو ذلك جليًّا في وثيقة عام ١٧٠٩م، والمعنونة بـ" تقارير اللجان العلمية لمدينة بوسطن"، (والتي يمكن الاستشهاد بما ورد منها في كتابات بورك، وكربي، ٢٠٠٥م، ص ٤١١)، إذ ورد فيها:

> انطلاقًا مما قامت به لجنة المفتشين، عقب زيارات متعددة للمدرسة من وقت إلى آخر، لمراجعة كفاءة ومناسبة خطط التدريس وأساليبه، حسب الطرق التي يستخدمها المعلم، والتي يقرها العلماء، وكذلك لبحث مدى كفاءة هذه الطرق وجدواها، والتي تعبر عن بعض خبرات هؤلاء المدرسين.

وعبر ثلاثة قرون تالية، منذ إصدار هذه الوثيقة، حدثت تغيرات واسعة النطاق وبالغة التأثير في منظومة التعليم ما قبل الجامعي، بمستوياته الاثنى عشر، وتزامنت هذه التغييرات في كل ملامح هذه المنظمة من حيث: المناهج والتدريس والتقييم؛ مما أحدث بالتالي تغييرات في الرؤى أو وجهات النظر المتعلقة بالإشراف والتقييم. وفي الفصل الثاني من هذا الكتاب، سنقوم بتتبع موجز لهذه التغييرات لنقدم إطارًا عمليًّا للتوصيات التي نطرحها في هذا الكتاب. وعبر بقية الكتاب، سوف نصمم مدخلاً موضوعيًّا للإشراف المؤثر، يتضمن كذلك التطبيقات العملية لهذا المدخل، من أجل ممارسة عملية للتقييم.

المبدأ التأسيسي للإشراف

إن التوصيات الواردة في هذا الكتاب، تتأسس على مبدأ أساسي وحيد، يمكن لنا أن نشاهده أو نعتبره أساساً لتقييم الإشراف، وهو: *يجب أن يرتكز هدف الإشراف في تحسين المهارات التربوية للمعلمين، سعيًا إلى هدف مثالي آخر، يرتبط بتحسين إنجاز المتعلم*، حتى مع ضمان مراجعة الأداء البحثي ومنطقيته الكامنة في طيات هذا المبدأ التأسيسي. ونوعيًّا، فإن ثمة حقيقة لا تقبل الجدل في البحوث المتعلقة بالتمدرس، وهي أن إنجاز الطالب في الفصل يرتبط بصورة أفضل بارتفاع مهارات التدريس لدى المعلم، مقارنة بانخفاض مستوى هذه المهارات لدى المعلم.. ولكي نحدد مدى هذه الأفضلية، علينا أن نتمعن في بيانات الجدول رقم (١–١).

جدول رقم (١-١): العلاقة بين خبرة المعلم وإنجاز المتعلم.

مهارات المعلم مصنفة بنسبة مئوية	النسبة المتوقعة لإنجاز المتعلم عند الحد المتوسط	النسبة المتوقعة للمتعلم
٥٠	صفر	٥٠
٧٠	٨	٥٨
٩٠	١٨	٦٨
٩٨	٢٧	٧٧

(ملاحظة : لمناقشة هذه الأرقام، يمكن الرجوع إلى مارزانو وواترز (٢٠٠٩م).

يصف الجدول رقم (١–١) النسبة المتوقع الحصول عليها في إنجاز المتعلم، عند الحد المتوسط (أي متوسط أدائه ٥٠٪) في فصول يقوم بالتدريس فيها معلمون ذوو درجات مختلفة من التنافسية.. وبالنسبة لطالب في الحد المتوسط (٥٠٪)، فإنه ليس من المتوقع حصوله على أي نسبة إنجاز في الفصل، الذي يدرس فيه معلم، يصل مستوى مهاراته وخبرته إلى (٥٠٪) تدريسيًّا. وعلى أية حال، فإن متعلمًا نسبته (٥٠٪)، سيكون من المتوقع أن يصل إلى نسبة أداء وإنجاز (٥٨٪)، في فصل يدرس فيه معلم،

يصل مستوى مهارته وخبرته إلى (٧٠٪). إن الزيادة في تصنيف إنجاز المتعلم يمكن أن تكون أكبر في فصول، يقوم بالتدريس فيها معلمون، يصل مستوى مهاراتهم وخبراتهم إلى (٩٠٪)، و(٩٨٪)؛ إذ يتوقع أن يصل مستوى إنجاز المتعلمين في هذه الفصول إلى (٦٨٪)، و(٧٠٪) على التوالي. وبشكل واضح، فإنه كلما زادت مهارة المعلم، زادت نسبة الإنجاز لدى المتعلم، وينطبق الحال نفسه على تضمين الإشراف في المعادلة.. الأمر الذي يقودنا أساسًا إلى ضرورة القول: إن الهدف الأساسي، في كل ذلك، لابد من أن يرتبط بتحسين مستوى خبرة المعلم.

وعلى الرغم من أنه ليس من المنطقي أن نتوقع أن يصل كل المعلمين إلى التصنيف القياسي (٩٠٪) من حيث مهارات التدريس أو التصنيف الأعلى من ذلك، فإنه من المنطقي أن نتوقع أنه يجب على كل المعلمين رفع مستوى خبراتهم ومهاراتهم من عام إلى آخر.. إذ يمكن للزيادة المتواضعة في هذا الصدد أن تحقق نتائج لافتة للنظر. وبشكل نوعي، فإنه إذا تمكن معلم، يصل مستوى مهارته وخبرته (٥٠٪) من تحسين هذا المستوى بنسبة (٢٪) كل عام، فإن متوسط الإنجاز لدى طلابه، سيكون من المتوقع أن يزيد بمعدل (٨٪) عبر فترة دراسية، تصل إلى عشر سنوات.

إننا نؤمن بأنه في حالة الأداء الجيد المتميز، فإن عملية الإشراف يمكن أن تكون متميزة أدائيًّا في إنتاج زيادات تسارعية متصاعدة في خبرة المعلم، والتي يمكن أن تنتج زيادات مماثلة في إنجاز الطالب. وبالإضافة إلى ذلك، فإننا نؤمن بأن الأداء البحثي المتواصل يمكنه أن يوفر إرشادًا واضحًا للكيفية، التي يمكن أن نحسن بها خبرة المعلم.

طبيعة الخبرة

وفي حديث ذي صلة، فإنه يمكننا القول: إن اعتبار الخبرة أمرًا غير قابل للتطور والتنمية لم يكن حديثًا بعيد العهد، أو موغلاً في القدم. وبالأحرى، فإن

الخبرة كانت متعلقة بكونها نتاجًا طبيعيًّا للموهبة فحسب. وفي استعراض وجهة نظره عن الأدب التاريخي من منظور الخبرة، يقول موراي (١٩٨٩م)، خلاصة يتوصل من خلالها إلى أنه يعتقد – بصفة عامة – أن الموهوب كان يعتبر "منحة من الله". وعن تلك السمة أو الطبيعة، يعلق كل من إريكسون وتشارنز قائلين (١٩٩٤م):

> هناك سبب وحيد مهم لهذا الانحياز في العلاقة (أي بين الموهبة وكونها منحة من الله).. وهذا الانحياز يرتبط بالدقة الفورية والانبهار الآني للأنشطة المختلفة التي تصاحب المواهب، فإذا اختار الله أن يمنح طفلاً ما موهبة خاصة في نمط فني مبدع، فمن ذا الذي يجرؤ على أن يعارض تطورها، ومن ذا الذي يتوانى عن أن يمهد الطريق لكل واحد، يمكنه أن يبدي إعجابه بتلك الإبداعات المبهرة.. وقد يبدو هذا الجدل غريبًا اليوم، ولكن عند قياس ظهوره، قبيل الثورة الفرنسية؛ حيث كانت تسود مزايا الجنس الملكي والأصول النبيلة لسلالاتهم، والقائمة أساسًا على مثل هذه المزاعم أو الدعاوى (ص ٧٢٦)، يبدو الأمر نتاجًا طبيعيًّا لهذه الحقبة.

لقد كان الموهوب المنتقى من قبل الله بمثابة المحدد الرئيسي للخبرة. وبمرور الوقت، تهاوت مزاعم هذا المنظور؛ إذ يوضح كل من إريكسون وتشارنز أنه "من الأمور المثيرة للفضول أنه كيف يمكن لدليل تجريبي بسيط أن يدعم رؤية الموهوب عن الخبير والأداء الاستثنائي" (ص ٧٣). وهما يريان أنه عبر القرون، فإن فرضية الموهبة كانت – بشكل لا يقبل الجدل – تتحدى كونها دليلاً على أن الأفراد يمكنهم "بشكل درامي مؤثر زيادة أدائهم ومستوياتهم، عبر التعليم والتدريب، إذا امتلكوا كلا من: القيادة الضرورية، والتهيئة اللازمة، والدافعية المناسبة"(ص ٧٢٧).

وهناك تماثل بين فرضية الموهبة وفرضية الذكاء؛ حيث ترى الأخيرة أن: الأشخاص ذوي الذكاء الحاد لديهم القدرة على التعلّم بشكل أكبر وأسرع، مقارنة

بغيرهم. وبمرور الوقت، قادتنا هذه المعضلة إلى قضية الخبرة؛ فقد لاحظ كل من إريكسون، وكرامبي، وتسك–رومير (١٩٩٣م) أن هذه الفرضية قد تراجعت إلى حد ما؛ إذ إن ثمة: علاقة ضعيفة، في مجالات عديدة بين معامل الذكاء والأداء الاستثنائي" (ص ٣٦٤).

فإذا لم تكن الخبرة دالة أو وظيفة للموهبة أو الذكاء، فما الشكل الذي يمكن أن تكون عليه محددات هذه الخبرة؟ وبالاعتماد على البحوث التي أجريت في شأن الخبرة، فإنه يمكننا أن نتصور خمسة شروط أو أحوال، يجب استيفاؤها، إذا كانت الإدارة التعليمية أو المدرسة ترغب في أن تنمي أو تطور خبرة المعلم بشكل منتظم. وهذه الأشياء على الترتيب التالي:

(١) قاعدة معرفية جيدة الإعداد للتدريس.(٢) تغذية راجعة مركزة وممارسة موجهة. (٣) فرص متاحة للملاحظة ومناقشة الخبراء.(٤) معيار واضح وخطة واضحة للنجاح.(٥) تعرف الخبرة وإدراكها. وسوف نناقش بإيجاز كل مكون منها، ثم نعمد إلى تناوله بالتفصيل في الفصول التالية. كما أننا سنؤكد – فيما بعد– أن هذه العناصر الخمسة ضرورية وكافية – كشروط– تضمن زيادة مستوى خبرة المعلم، سواء على مستوى الإدارة التعليمية أم المدرسة. وعلى نحو مغاير، إذا استطاعت الإدارة التعليمية أو المدرسة استيفاء هذه الشروط (المكونات) الخمسة، فإنها سوف تدرك أو تلاحظ أية زيادة في خبرة المعلم، تلك الزيادة التي يمكن ترجمتها في تحسين إنجاز المتعلم.

قاعدة معرفية جيدة الإعداد للتدريس:

تعدُّ هذه القاعدة شرطًا حتميًّا لتنمية الخبرة بأسلوب تنظيمي في أي مجال دراسي. وقد لاحظ إريكسون وآخرون (١٩٩٣م) أن القاعدة المعرفية الدائمة قد أحدثت زيادة مستمرة في مجموعة مختلفة من المجالات، كما أن تراكم هذه القاعدة يصف/ يترجم بدقة أحوال الخبرة بشكل فيه إتاحية أكبر لعدد أكبر من الأفراد.

نظراً لأن مستوى الأداء في المجال (التدريس) يزداد مهارة وتعقيداً، فإنه قد حدثت تطورات مماثلة في البنية التنظيمية وتدريب الأفراد. وفي كل المجالات الرئيسية – التي سنعرض لها فيما بعد – فإن هناك تراكماً معرفياً ثابتاً فيما يتصل بأحسن الوسائل المتاحة للتوصل إلى مستوى عالٍ من الأداء والممارسة المصاحبة لهذا الأداء، بما يؤدي إلى تطوير الأداء بشكل إجمالي (ص ٣٦٨).

وما دامت الحال كذلك مع أغلب مجالات هذه الدراسة، فقد تضاعفت معدلات اطراد الخبرة التعليمية والنمو الحادثة في القاعدة المعرفية، لا سيما تلك التي تضع التربية الفاعلة والمؤثرة في اعتبارها.. لقد كانت هناك محاولات متعددة لتشفير (لترميز) هذه القاعدة المعرفية (بما يسهل التفاعل معها والتعارف عليها وتطبيقها – المترجم) (انظر: هاييتى، ١٩٩٢م؛ هاييتى، وبيجز، وبيوريد ١٩٩٦م؛ ووانج وهايرتل، وولبرج ١٩٩٣م). لقد قمنا بتنظيم هذه القاعدة المعرفية وتقسيمها إلى المجالات الأربعة التالية:

- المجال الأول: الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية.
- المجال الثاني: التخطيط والإعداد.
- المجال الثالث: الانعكاس الحادث على التدريس.
- المجال الرابع: الإعداد الجامعي والأداء المهني.

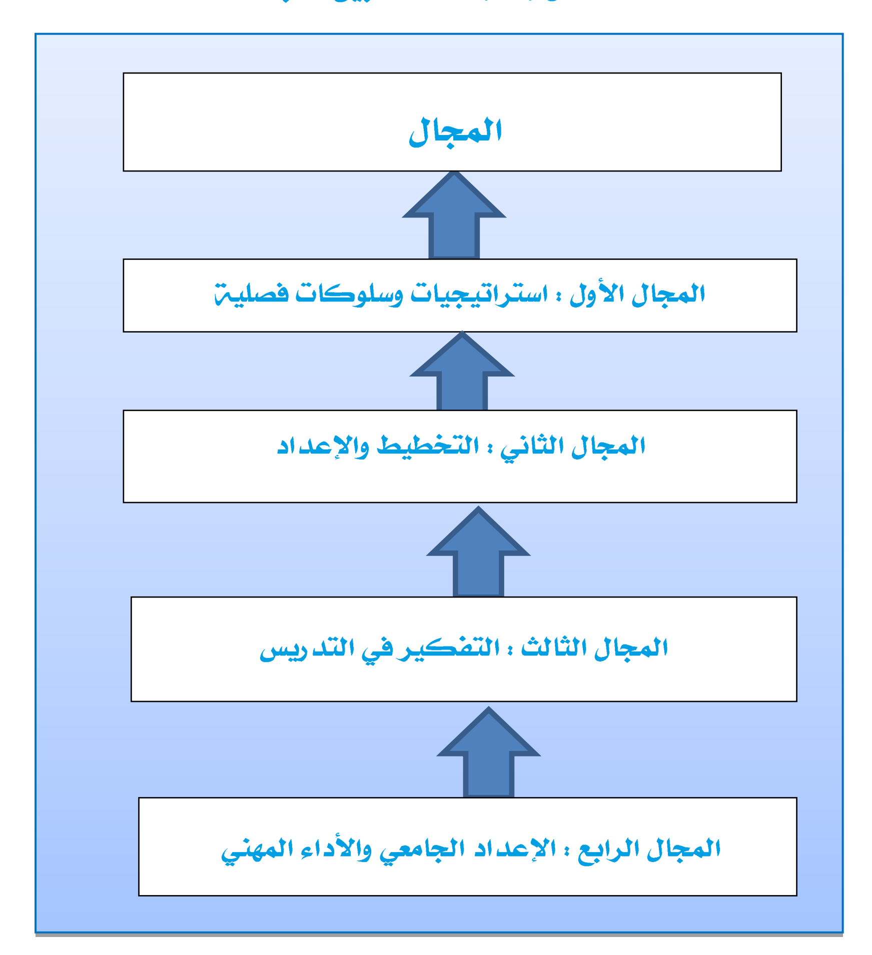
وتتماثل هذه المجالات الأربعة مع النموذج ذائع الصيت للتدريس، والذي تفترضه شارلوت دانييلسون (١٩٩٦م، ٢٠٠٧م)؛ فقد استخلصت في هذا النموذج المجالات التالية:

- المجال الأول: التخطيط والإعداد.
- المجال الثاني: البيئة الفصلية.
- المجال الثالث : التدريس.
- المجال الرابع: المسئوليات المهنية.

وعلى الرغم من أن مجالاتنا تحمل بعضاً من المشابهة مع نموذج شارلوت، إلا أن هناك اختلافات مميزة في العلاقة المفترضة بين المجالات والتخصصات النوعية التي

تتخلل هذه المجالات. وتقول شارلوت موضحة: إن مجالاتها "ليست الوصف الوحيد المتاح للممارسة " (ص١).. والأمر نفسه ينطبق على نموذجنا. إلا أنه من الملاحظ أن نفترض أن مجالاتنا الأربعة، لا تمثل – فحسب – أسلوبًا حيًا متجددًا لتنظيم البحث والنظرية المتعلقين بالتدريس، ولكنها كذلك تكشف عن بعض الروابط المهمة فيما بينها (انظر الشكل رقم ١–٢).

شكل (١-٢): العلاقة بين المجالات



يوضح شكل رقم (١-٢) أن الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية (المجال الأول) يأتي على قمة تتابع المجالات، وأنها ذات تأثير مباشر على إنجاز المتعلم. وبشكل مغاير، نقول إن ما يحدث في الفصل يحمل أكبر قدر ممكن من الصلة السببية بمستوى إنجاز المتعلم.

ويأتي بعد ذلك المجال مباشرة، المجال الثاني (التخطيط والإعداد).. وكما يستدل من اسم المجال، فإنه يستهدف مباشرة أي الاستراتيجيات التعليمية سوف يتبعها المعلمون، وإلى أي مدى.. بالشكل الذي يمكنهم من إعداد أنفسهم للأداء الفصلي اليومي، وكذلك قيامهم بتنظيم المحتوى من خلال دروس، وتنظيم هذه الدروس خلال وحدات.

بعد ذلك مباشرة، يلي المجال الثالث (التفكير في التدريس). وتحديدًا، فإنه يمكننا القول: إن معظم العناصر المندرجة ضمن هذا المجال ذات طبيعة تقييمية، بمعنى إكساب المعلمين المقدرة على تحديد نقاط تميزهم ومواطن قصورهم، بما يهدف – إجمالا – إلى تحسين الأداء. وهذا المجال له صلة مباشرة بمجال التخطيط والإعداد؛ إذ سيعمد أغلب المعلمين إلى تحقيق تحسين نسبي في قدراتهم على التخطيط والإعداد؛ من دون أن يضعوا في اعتبارهم مراجعة دقيقة للتفكير الحادث على نقاط تميزهم أو مواطن قصورهم. ومن دون تطور أو نمو في التخطيط والإعداد، سوف يتضاءل معدل نمو خبرة المعلمين المتعلقة بالاستراتيجيات والسلوكات الفصلية التي يستخدمونها. وأخيرًا.. فإن تغيرًا طفيفًا فيما يفعله المعلمون في الفصل، سيؤدى بالتبعية إلى تغير طفيف في إنجاز المتعلم.

هذا.. بينما لا يعد المجال الرابع (الإعداد الجامعي والأداء المهني) جزءًا من سلسلة السببية المباشرة، التي تؤدي في أحسن الأحوال إلى تحسين إنجاز المتعلم. والأحرى من ذلك، أنها تمثل الثقافة المهنية التي تتفاعل بها المجالات الأخرى

السابقة. وهذا المجال يستهدف السلوكات التربوية المتعلقة – مثلا – بالتشارك في الأداءات والممارسات التربوية الفاعلة مع المعلمين الآخرين، والعرض أمامهم، والتواصل معهم.. وما أشبه. وعندما يوظف هذا المجال بشكل جيد، فإن كل التربويين في الإدارة التعليمية أو المدرسة يعتبرون أنفسهم جزءًا من فريق، عليه مسئولية جماعية تجاه الطلاب وإعدادهم بصورة طيبة، وتجاه تحسين إنجازهم. وسنناقش هذه المجالات في الفصل الثالث بتفصيل كافٍ.

التغذية الراجعة الموجهة والممارسة المؤثرة

يرتكز العنصر الثاني الضروري لتحقيق التنمية والتطوير المستمرين لخبرة المعلم، في الإدارة التعليمية أو المدرسة، في التغذية الراجعة المركزة والممارسة المؤثرة.. وفي مراجعتهما الموضوعية للبحوث المتعلقة بالخبرة، يعرف إريكسون وتشارنز "الممارسة الواعية المدروسة " كشيء أساسي لا غنى عنه في تنمية الخبرة وتطويرها. إن هذه النوعية من الممارسة هي إطار عملي رحب الأبعاد، يتكامل مع عدد من العناصر المهمة. ونظرًا لأنها ذات صلة بتطوير وتنمية خبرة المعلم، فإن مارزانو (٢٠١٠م) قد لاحظ أن الممارسة الواعية يمكن اعتبارها إطارًا عمليًا متعدد الأبعاد. ومن أحد الملامح الأساسية لهذه الممارسة هي عملية التغذية الراجعة. وكما يوضح إريكسون وآخرون (١٩٩٣م): "في غياب التغذية الراجعة، يكون من المستحيل التوصل إلى تعلّم كفء، كما أن معدل التطور والتنمية لن يتجاوز – بأي حال من الأحوال – أدنى حدوده، حتى مع توافر أكثر الموضوعات إثارة ودافعية. ومن ثم، فإن مجرد تكرار نشاط ما لن يؤدي – بصورة أتوماتية – إلى تحسين الإنجاز والأداء" (ص٣٦٧). وهذا التأكيد يتسق تمامًا مع النتائج التي توصل إليها كل من هاتلي وتيمبرلي (٢٠٠٧م) من تحليلهما لاثني عشر بحثًا، ضمت (١٩٦) دراسة، ورصدت أكثر من حالات تأثير وصل عددها إلى (٦،٩٧٢) حالة، وكان متوسط معدل التأثير المتعلق بضرورة توافر

التغذية الراجعة (٠,٧٩) والذي يعادل تقريبًا ضعفي متوسط تأثير الحالة، التي ترافقها أكثر التجديدات (الإبداعات) التعليمية (٠,٤٠).

ولكي تكون التغذية الراجعة توظيفية فاعلة في تطوير خبرة المعلم، فإنه يجب التركيز على الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية (المجال الأول)، عبر فترات زمنية منتظمة لتقديم هذه التغذية. فمثلاً؛ يمكن للمعلم، الذي توجه له هذه التغذية الراجعة، أن يركز على استراتيجيات أو سلوكات نوعية محددة من المجال الأول، خلال وقت محدد؛ لأن التغذية الراجعة المنتظمة للمعلم آنذاك ستركز على الاستراتيجية أو السلوك، الذي تمَّ استخدامه وتطبيقه قبل ذلك الوقت. وتكمن قيمة الفكرة المرتبطة بدرجة الاختيار، في ضرورة أن تنمية المهارة تحتاج إلى تركيز. ومن ثم، يمكن القول: إن التغذية الراجعة التي تتضمن عناصر عديدة أو تكون ذات نطاق عريض، لا تحقق إلا تأثيرًا محدودًا.

عندما توضع التغذية الراجعة في سياقها الصحيح، فإنه يمكن للمعلمين أن يندمجوا في الممارسة المركزة – باعتبارها العنصر الحرج الآخر من الممارسة الواعية. وفي هذا السياق، سنجد المعلم يمارس الاستراتيجية أو السلوك الذي تمَّ انتقاؤه، في أداء تجريبي مع يسير من الاختلافات في التكتيك؛ ليحدد أيها يؤدي بشكل أفضل بالنسبة له في الموقف التعليمي الذي يواجهه المعلم بشكل خاص. وسوف نتناول مداخل نوعية متعلقة بالتغذية الراجعة والممارسة المركزة في الفصل الرابع.

فرص متاحة لملاحظة الخبرة ومناقشتها

من أحد الجوانب المثيرة (الشائقة) للخبرة، هي أنها تبين نفسها كفارق دقيق عن حالة عدم وجودها. وقد أشار أمبادى وروزنثال (١٩٩٢م، ١٩٩٣م) إلى هذه الظاهرة بمصطلح "شرائح رقيقة من السلوك". وعن صلة هذه التسمية مع التدريس، فإن الشخص يستطيع أن يفكر في "الشرائح الرقيقة من السلوك" كنوع من التوافقات

الآنية، التي لم يتوصل إليها المعلم، باعتبار استخدام الاستراتيجيات النوعية المطلوبة. إن الفارق السلوكي الضئيل، أو "الشرائح الرقيقة من السلوك" لا يمكن وصفها بسهولة، ولكن يمكن ملاحظاتها وتحليلها. وكنتيجة تابعة لذلك، فإن الفرص الهادفة إلى ملاحظة ومناقشة التدريس المؤثر الفاعل تعد جزءًا مهمًا من تنمية الخبرة فيما بين معلمي الفصول. وإذا لم تكن لدى المعلمين فرص كافية للملاحظة والتفاعل مع بعضهم البعض، فإن وسيلتهم في توليد واكتساب معرفة جديدة عن التدريس ستكون محدودة ومرتبطة بتطبيق محاولة الصواب والخطأ.

وعلى الرغم من أن فرص ملاحظة الخبرة ومناقشتها ليست شائعة بشكل متواصل، عبر المراحل الاثنتي عشرة في التعليم قبل الجامعي (k-12)، إلا أنها مرغوبة وتحظى بالقبول لدى المعلمين. وفي كتابه *"مكان ما اسمه مدرسة"* حيث تمَّ إنجاز بيانات مجمعة من (١٣٥٠) معلمًا في المدارس الأساسية والثانوية، يقرر جودلاد (١٩٨٤م) أن: "تصل النسبة تقريبًا إلى (٠,٧٥) إجمالي عدد العينة التي استخدمناها، على كل مستويات التمدرس، والتي أوضحت أن المعلمين يرغبون في ملاحظة المعلمين الآخرين أثناء عملهم"(ص١٨٨م). وبشكل مشابه أو مماثل، فقد ذكر فلاندرز (١٩٨٨م) في مقالته بعنوان: *" عزل المعلم والإصلاح الجديد"* أنه على الرغم من أن المعلمين يعملون بشكل منعزل – عن بعضهم البعض – إلا أنهم يتمكنون من إقامة تواصل مهني فيما بينهم، يتضمن ملاحظة المعلمين الآخرين والتواصل معهم فيما يتصل بعملية التدريس. وأخيرًا، فإن مطالبة المعلمين بملاحظة الخبرة ومناقشتها مسألة تتسق تمامًا مع المناقشات المستمرة لمجتمعات التعلم المهني (م ت م). وكما يلاحظ لويس، ووكروس، ومعاصروهم (١٩٩٥م) فإنه من الوظائف الرئيسية لهذه المجتمعات (م ت م) هي تحقيق ذلك الشيوع والانتشار للممارسة المدروسة.

وفي الفصل الخامس، سوف نتناول الوسائل اللازمة لتوفير الفرص للمعلمين؛ ليلاحظوا الخبرة ويناقشوها بتفصيل كاف. وبشكل موجز، فإننا على الرغم من

ذلـك، نوصـى الإدارات التعليميـة والمدارس بضـرورة إتاحـة الفـرص اللازمـة للمعلمـين لملاحظـة المعلمـين ذوي الخـبرة في فصـولهم، وأخـذ استشـاراتهم في مقـابلات حيـة، والتفاعل مع زملائهم بصورة مباشرة، وجهـًا لوجه، مـن خلال تكنولوجيات متزامنة / لا متزامنة مع بعضها البعض.

معيار واضح وخطة واضحة لتحقيق النجاح

من الجوانب الحرجة للممارسة المدروسة ضرورة وجود معيار واضح لتحقيق النجاح. وبشكل أكثر وضوحـًا، يكون هذا المعيار وثيق الصلة بالخبرة التدريسية. إن الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية (المجال الأول) يجب أن تتضمن معيارًا نوعيًا خاصـًا لما يستطيع أن يؤسس لتدريس فاعل ومؤثر. وفي الفصل الثالث، سنصف واحدًا وأربعين تصنيفـًا من الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، خلال المجال الأول. وسوف نجد لكل تصنيف من هذه التصنيفات الواحد والأربعين، المؤشرات المعيارية التي تصف كيفية استخدام المعلمين لهذا المعيار، بدءًا من المعلم المبتدئ إلى المعلم الخبير. إن استخدام هـذه المقـاييس يمكـن المعلمـين مـن تتبـع مسـار تنميـة خـبرتهم التربويـة باستخدام عناصر خاصة، عبر فترات زمنية محددة.

إنـه مـن المغرى أن نؤكـد ضـرورة كـون الدرجـة الـتي تهـتم فيهـا فاعليـة أداء المعلم بالاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، الواردة في المجال الأول، المعيار الوحيد لأداء المعلـم، وهـذا المـدخل سـيكون – بـالطبع – غـير مصـيب ومجانبـًا للتوفيـق. وفي الأثناء التي يكون فيها الاستخدام المنطقي للاستراتيجيات والسلوكات الفصلية – بالتأكيـد – ضـرورة ومكونـًا أساسيـًّا للخـبرة، فـإن المعـايير المثاليـة لأداء الخـبرة في الفصل ترتبط حتمـًا بإنجاز الطالب. ويمكن ملاحظة ذلـك في الشكل (١ – ٢)؛ حيث نلاحظ أن إنجاز الطالب، يأتي على قمة التسلسل السببي للمجالات. وبشكل مغاير، يمكننا القول: إن المعايير المثالية للتدريس الناجح يجب أن ترتبط بتعلّم الطالب.

في الفصل السادس، سنقدم عدداً من الطرق والوسائل المتعلقة بتجميع واستخدام بيانات إنجاز الطالب كجزء من المعيار المتعلق بالتدريس الناجح؛ إذ يجب أن تكون هذه البيانات– بطبيعة الحال– قيمة مضافة في حد ذاتها. إن القيمة المضافة لبيانات إنجاز الطالب تكمن في كونها مقياساً لتوضيح كم عدد الطلاب الذين تعلموا خلال فترة محددة من الوقت. ومن المحتمل استخدام أحد الأنماط المتعلقة بإنجاز القيمة المضافة (من حيث بياناتها) في التحصيل المعرفي، فمثلاً، نجد أن كل الفروق الحادثة بين معدلات ما قبل الاختبار(الاختبار القبلي)، ومعدلات الاختبار البعدي في بعض الأنماط الشائعة من التقييم أو في تقييم مؤشر مرجعي، يمكنها أن تشكل مقياساً للتحصيل المعرفي الخاص بكل طالب. وبصورة مستمرة، فإنه من الممكن استخدام التحصيل المعرفي كمعيار لتقييم أداء المعلم في بعض الإدارات التعليمية. بينما يمكن استخدام الدلالات الأخرى– ومن بينها: النتائج السابقة للطلاب، وكذلك التقارير الشخصية للطلاب عن مستوى تحصيلهم المعرفي.

ومع وضع المعيار الصحيح في إطاره المناسب، ضمن الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، في المجال الأول، وكذلك في إنجاز القيمة المضافة للطالب، فإنه يمكن للمعلمين أن يؤسسوا للإطار المهني ونموه وخطط التطوير اللازمة له، تلك الخطط التي يتمُّ تشغيلها بممارسة مدروسة واعية، تصف الكيفية التي يستطيع بها المعلمون تحقيق أهدافهم، والتي تسمح لهم – في الوقت نفسه– باستعراض مدى تقدمهم صوب تحقيق هذه الأهداف.

إدراك أو تعرف الخبرة:

من الخصائص المميزة للخبرة في أي مجال، هي أن تشكيلها يستغرق زمناً طويلاً للنمو والتطور. وفي الحقيقة، فإنه حسب بحوث بعض الباحثين، فإن ذلك الأمر يستغرق – على الأقل– عقداً من الزمان، وقد أشير إلى هذه الحقيقة بمصطلح

"قاعدة السنوت العشر" (سيمون، وتشيز، ١٩٧٣م). وقد أظهر إريكسون وآخرون (١٩٩٣م) النزعة الوجودية التي تتمتع بها هذه القاعدة من حيث الانتشار. وبغض النظر عن طبيعة المجال، فإننا نعتقد أن عشر سنوات من الممارسة الواعية طلب أساسى للوصول إلى نطاق الخبرة.

ومن منظور قاعدة العشر سنوات، فإنه من السهل التوصل إلى خلاصة أن اكتساب نطاق الخبرة في التدريس يتطلب مستوى عاليًا من الدافعية لدى المعلم الطموح. ويوضح إريكسون وآخرون ذلك في قولهم (١٩٩٣م):

> مع مرور آلاف السنوات من التدريس، وعبر أكثر البحوث المعملية الحديثة المتعلقة بالتعلّم ومهارات الاكتساب المعرفي، فلازال هناك عدد من الشروط اللازمة لتحقيق التعلّم المثالي وتحسين الأداء غير معروفة، ولم يتم الكشف عنه بعد. ومن أكثر هذه الشروط إلحاحًا ما يتعلق منها بدافعية المعلمين للقيام بمهامهم وبذل الجهد اللازم لتحسين أدائهم(ص٣٦٧).

وقد يصبح من غير المنطقي أو المبرر أن نتوقع من كل المعلمين – حتى من أغلبهم– أن يصلوا إلى تلك النطاقات المثالية من الخبرة. وبالفعل، فقد تبدو الحالة الإنسانية الطبيعية عائقًا في وجه تنمية أو تطوير مستوى مقبول من الأداء، تكون قد حققته بالفعل. ويوضح إريكسون وتشارنز (١٩٩٤م) ذلك بقولهما: "إن معظم الهواة والمؤدين للتدريس يقضون وقتًا ضئيلا للغاية في محاولة بذل جهود ممارسة واعية مدروسة؛ بهدف تحسين أدائهم؛ لا سيما عند وصولهم إلى مستوى تدريسي يأنسون إليه ويشعرون في أنفسهم القبول ناحيته" (ص ٧٣٠). ومن ثم، نجد أنفسنا إزاء السؤال التالي: عندئذ، كيف يمكن للإدارة التعليمية أو المدرسة أن تشجع المعلمين على مواصلة تحسين خبراتهم وتنميتها؟ وسوف نتناول هذه القضية في الفصل السابع من

هذا الكتاب. وبإيجاز، فإننا نؤمن بأن التربويين لا يتم تحفيزهم – أغلبهم – بالمال (على الرغم من أن هذا لا يعد عيبًا حين نعمد إلى مكافأة الخبرة بصورة نقدية). وعلى أية حال، فإن تحفيزهم يتم بجعلهم يدركون مواطن خبراتهم وتميزهم، وهذه الفكرة ليست بالجديدة..(لقد تمَّ إعداد شهادة للمعلم المتميز في الأداء بأنه حاصل على نطاق من الخبرة المتميزة في مجال تدريسه – المترجم).

ينسب إلى ألبرت شانكر، رئيس الاتحاد الفيدرالي الأمريكي للمعلمين، قيامه بعمل أول تصميم للكيفية المهنية راقية المستوى للتدريس، من خلال تأسيس مؤسسة تقوم بتوثيق التميز في التدريس، في عام ١٩٨٥م. وقد صادقت مؤسسة "كارينجي" على دعوة شانكر بتأسيس منتدى "كارنيجي" الخاص بقوة العمل اللازمة للتعليم والاقتصاد وكيفية الارتقاء المهني بالتدريس. وفي عام ١٩٨٧م، مولت مؤسسة "كارينجي" المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس.

ومنذ بدايات عمل المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس، اكتسب المجلس شعبية متواصلة وبصورة متسقة.. فمثلاً؛ شهدت الشهادات المعتمدة للمجلس زيادة فيما بين عامي ٢٠٠٣م، وعام ٢٠٠٧م، في الأعداد الصادرة من (٦٣٨٠٠) معلم إلى (٨٢٠٠٠) معلم حسبما تشير أحدث الأرقام المبينة في هذا الصدد (المجلس القومي لمعايير التدريس المهنية، ٢٠١٠م؛ وإيستزبارك نيوز، ٢٠١٠م). وعلى الرغم من وجود بعض التحديات، المتعلقة بالنطاق والمدى المتاح للمجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس، الذي يمكن أن تترافق فيه هذه الشهادات مع الإنجاز المحسن للطالب (انظر: ساوشك، ٢٠٠٩م، ٢٠١٠م؛ وثيرونا راينان، ٢٠٠٤م؛ وفياديرو، وهوناوار، ٢٠٠٨م). وقد شهدت هذه الشعبية المتزايدة للمجلس دلالة واضحة على الحقيقة القائلة: إن المعلمين يتمُّ تحفيزهم بإدراكهم لخبراتهم. وفي الحقيقة، فإن الشهادات التي يصدرها المجلس تكلف المعلمين حوالى ألفي دولار ونصف الدولار؛ ليتم العمل

بموجبها، ومع ذلك.. فإن هناك أعدادًا متزايدة من المعلمين يسعون وراء الحصول على شهادات الخبرة هذه كل عام. ومن وجهة نظرنا، فإن مثل هذا الإدراك يمكن – ويجب – أن يكون جانبًا أو بُعدًا منتظمًا في عملية تقييم أداء المعلم في الإدارات التعليمية والمدارس. وفي الفصل السابع، سنضع تصميمًا لعملية، لا يمكن فيها للمعلم تعرّف خبراته وتقييمه فحسب، ولكن يمكنه كذلك أن يكون داعمًا للتقدم الذي يحدثه عبر مستويات أدائه المهنية.

الإدارة تدعم تنمية الخبرة وتطورها

إن المبادرات الموصوفة في هذا الكتاب لا يمكن تنفيذها بسهولة؛ إذ إنها تتطلب إعادة توزيع للمصادر على مستوى الإدارة التعليمية. كما أنها تتطلب أيضًا استعدادًا ورغبة من جانب الإدارات التعليمية في تعرّف الخبرات، واستعدادًا كذلك من قبل المعلمين ذوي الخبرة للتعاون والإسهام كقادة لعملية دعم الخبرة. وعلى الرغم من أن مقترحاتنا طموحة، فإنها ليست بالجديدة. فمثلاً؛ تؤكد ليندا دارلنج هاموند (٢٠٠٩م) قائلة: "ينبغي على كل الممارسين أن يكون لديهم الدعم اللازم لأن يصبحوا خبراءً" (ص ٦٤)، كما أنها طالبت باستخدام مفاهيم اصطلاحية مختلفة، وتحقيق تركيز هائل في عملية الدعم والطاقة والمصادر المتاحة، عبر هذه الإدارات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية.

إن الحاجة إلى الدعم الهائل الذي توفره الإدارات التعليمية لمساندة خبرة المعلم، تمَّ إلقاء الضوء عليه بشدة في دراسة بحثية، تناولت قيادة الإدارة التعليمية. وبشكل أكثر تحديدًا ونوعية، يقوم كل من مارزانو وواترز في دراستهما المعنونة بـ *"الإدارة التعليمية الناجحة"* بتحليل تقارير يخصصانها للبحوث المتعلقة بالإدارة التعليمية، يصلان منها إلى تجديد خمس مسئوليات أساسية على عاتق مديري الإدارة التعليمية، التي تروم تحقيق تسارع متميز في إنجاز الطالب. ومن هذه المهام الخمس

الملقاة على عاتق الإدارة التعليمية، وضع أهداف نهائية وغير قابلة للتفاوض بشأنها فيما يتصل بالتدريس. كما يؤكد كل من مارزانو وواترز أن من أعظم ما تقوم به قيادات الإدارة التعليمية يكمن في قدرتها على تحسين إنجاز الطالب من خلال قدرتها – أساسًا– على تطوير نظام، يشجع ويدعم خبرة المعلم ويتعرفها (يدركها).

موجز الفصل

يقدم هذا الفصل الأساس اللازم للتوصيات التي سنستعرضها في هذا الكتاب، وقد بدأت بالتعميم المؤسسي بصورة جيدة، والذي ينص على أن خبرة المعلم – بشكل سببي – ذات صلة وثيقة بإنجاز المتعلم / الطالب، وأنه كلما زادت خبرة المعلم، تعاظم أداء الطلاب. لقد نوقشت طبيعة الخبرة مع تأكيد الحقيقة القائلة: إنه يمكن تنميتها وتطويرها من خلال ممارسة مدروسة وثاقبة بمرور الوقت. كما وصفت – عبر الفصل – بإيجاز تلك الشروط الخمسة اللازمة لتنمية خبرة المعلم، وهي: (١) قاعدة معرفية جيدة الإعداد للتدريس، (٢) تغذية راجعة مركزة وممارسة موجهة، (٣) فرص متاحة للملاحظة ومناقشة الخبرة، (٤) معيار واضح وخطة واضحة للنجاح، (٥) توفير الإدراك اللازم للخبرة.

وينتهي الفصل بمناقشة لأهمية تأكيدات الإدارة التعليمية ودورها في تحسين خبرة المعلم ومستويات أدائه المهنية.

الفصل الثاني

تاريخ موجز عن الإشراف والتقييم

قبل تطوير أو الإمداد بالاقتراحات النوعية اللازمة للمبادرات الموصوفة في الفصل الأول، فإنه من المفيد أن نناقش تاريخ الإشراف على المعلم و تقييم أدائه في الولايات المتحدة. وسوف يتضمن ذلك منهجًا للتقييم – في عجالة تاريخية– في هذه المراجعة؛ لما له من وثيق الصلة بتبيان تاريخ الإشراف.

الإشراف والتقييم في مراحله المبكرة

في سنوات القرن الثامن عشر، لم يكن التعليم مجالاً مهنيًّا أو ميدانًا يخضع للدراسة.. كانت المدن المبكرة النشأة في الولايات المتحدة قد تحولت إلى الأنظمة القوية النشأة، والتي تتمتع مثلاً بالحكومة المحلية وسيطرة الإكليروس (رجال الدين)، والتي تقوم باستئجار المعلمين وإصدار التقييمات المتعلقة بتدريسهم.. وكان رجال الدين يعتبرون اختيارات منطقية لما يقومون به بسبب تعليمهم المتزمت والقدرة المفترضة لديهم على قيادة وتوجيه تعليم ديني في المدارس (تراسى،١٩٩٥م، ص٣٢٠). كان المدرس/المعلم يعتبر خادمًا للمجتمع المحلي الذي يدرس، كما كانت لجان المشرفين والمشرفين الفرديين مسئولة عن إظهار جودة التعليم، كما كانت لديهم – تقريبًا– قوة وسلطة غير محدودتين لوضع المعايير اللازمة للتدريس الفاعل، ولاستئجار أو رفت المعلمين (بيورك، وكراي،٢٠٠٥م). ولأنه لم يكن هناك اتفاق ضروري حول ما يسمى بأهمية أو طبيعة الخبرة التربوية، فإن جودة التغذية الراجعة أو نوعيتها فيما يتعلق بالمعلمين كانت ذات درجة تبيان متسقة للغاية.

أنتجت القاعدة الصناعية المتزايدة والحركة المدرسية العامة المتصاعدة، والتي امتدت عبر سنوات القرن التاسع عشر مناطق حضارية متسعة ذات أنظمة

مدرسية معقدة. وفي هذه الإدارات التعليمية والمدارس الأوسع نطاقًا، تنامت الحاجة إلى المعلمين ذوي الخبرة في أنظمة نوعية محددة، وتنامت كذلك الحاجة إلى الإداريين التربويين، الذين كان يفترض مناطهم بأدوار معقدة متزايدة. كما كان يتم اختيار أحد المعلمين ليقوم بالمهام الإدارية، وكان هذا المعلم "المشرف" يقوم بهذه المهام بصورة مثالية.

وبدأت النزعة نحو الأدوار المتخصصة في الإدارات التعليمية الكبرى في الانتشار والتوزع تجاه المدن الأصغر والمناطق الحضرية الأقل كثافة، من حيث عدد السكان (تيراسى،١٩٩٥م). وفي هذه الفترة، كان من المعروف – آنذاك – أن رجال الدين ليست لديهم بالضرورة تلك القاعدة المعرفية اللازمة لإصدار الأحكام التقييمية المتعلقة بكفاءة المعلم وفاعليته. ويوضح تيراسي ذلك بقوله : "... والأحرى من ذلك، كان الاتجاه بدلاً من أن يركز على الفَهم المبسط لأعراف وعادات المجتمع المحلى، أصبح المشرف بحاجة إلى ضرورة امتلاك المعرفة الموضوعية اللازمة والمهارات التدريسية الضرورية"(ص٣٢٣). وبوضوح، كان رجال الدين يفتقرون إلى التدريب اللازم للقيام بهذا الدور.

بحلول منتصف القرن التاسع عشر، كانت الرؤية المتعلقة بالتعليم على أنه محاولة معقدة لاكتساب التغذية الراجعة المعقدة، يلزمها ضرورة دعم الخبرة. وقد لاحظ بلومبرج (١٩٨٥م)، أنه في ذلك الوقت، بدأت عملية الإشراف على تحسين التعليم، كما أنه عرض الاقتباس التالي، من وثيقة صدرت عام ١٨٤٥م، بعنوان "التقرير السنوي للمدير المشرف على المدارس العامة في ولاية نيويورك"، جاء فيها:

".. لا ينبغي التعويل كثيرًا على الزيارات التي يقوم بها المشرفون إلى المدارس، من أجل تقديم أساليب للمعلم، ودعمه لكفاءة ما يقوم به من تدريس.. إن التدريس هدف أساسي لهذه الزيارات.. كما أنه يمكن تقديم إرشاد أكبر للمعلمين في مدينة ما، عندما يتم تجميع هؤلاء

المعلمين في لقاءات جماعية في أحد الأيام.." (ص٦٣، كما وردت في المصدر الأصلي في وثيقة ١٨٤٥م، ص١٣١).

وقد أكّد بلومبرج أنه على الرغم من أن المشرفين لم يصبحوا من رجال الدين، كما كان في أول الأمر، فإنهم كانوا أقل ارتباطًا بتعاليم الدين (أي إن درجة التزمت الديني وتركيز التعليم على الجانب الوعظي لم تختفِ تمامًا، وإنما صارت أقل حدة– المترجم). وعبر حدود المقاطعة أو الإقليم، كان المديرون المشرفون من مجتمع محلى إلى آخر، ومن مدرسة إلى أخرى، داعين إلى تحقيق ممارسات وأدوات تعليمية أكثر كفاءة وفعالية. وكما يصرح أحد هؤلاء المديرين المشرفين: "إن الخلاص الوحيد لنهضة الأمة هو ضرورة البحث عن ذلك الخلاص في مدارسنا" (١٨٤٥م، ص:١٩، كما ورد الاستشهاد في بلومبرج،١٩٨٥م) (أي لابد من أن التعليم يرتبط بالتركيز على ما تدعو إليه الأمة من قيم ومبادئ وأسس، وفي هذه إشارة واضحة إلى غلبة الجانب الوعظي والإرشادي على التعليم – المترجم).

في الفترة التي شهدت بداية التعليم الرسمي في الولايات المتحدة الأمريكية حتى منتصف القرن التاسع عشر، كانت هناك سمة واضحة متمثلة في بزوغ إدراك أهمية الوعي بأن المهارات التربوية مكون ضروري للتدريس الفاعل والمؤثر.. وعلى الرغم وجود نزر يسير– يكاد ينعدم– من النقاش والحوار الرسمي عن الخصائص النوعية لهذه المهارات، فإن التعريف بأهميتها كان يعتبر خطوة أولى في الرحلة صوب المدخل الموضوعي لتنمية وتطوير خبرة المعلم.

حقبة الإدارة العلمية

اتسمت الفترة الممتدة من السنوات الأخيرة للقرن التاسع عشر والجزء المبكر من القرن العشرين بوجهتي نظر متنافستين فيما يتصل بالتعليم.. كانت أولاهما ترتكز في كتابات جون ديوي، الذي كان واحدًا من أكثر الكتّاب والمفكرين غزارة وإنتاجًا في ميدان التعليم في أوائل القرن العشرين.. كان ديوي يرى الديموقراطية – لا الإدارة

العلمية – كدعامة مفاهيمية أساسية للتقدم البشري.. وكان يدفع بضرورة تنظيم المدارس بالأسلوب الذي يجعل الطلاب قادرين على ممارسة المواطنة وتنمية مفاهيم وأفكار الديموقراطية (ديوى:١٩٣٨م– ١٩٨١م). وقد استندت الأفكار التقدمية مثل التعليم الذي يتخذ من الطالب محورًا له، والربط بين الفصل والعالم الواقعي الذي يعين فيه الطالب، والتفاضل أو التمايز القائم على الاحتياجات التعلّمية للطالب، وتكامل المحتوى المقدم للطالب.. كل هذه الأفكار قد استندت إلى أفكار ديوي كجسور لعبور الفجوة الحادثة نتيجة الأدوار السلبية للطلاب كمتعلمين أو كمتلقين، والأدوار النشطة الفاعلة التي عليهم أن يؤدوها كمواطنين.

كانت وجهة النظر الثانية المتعلقة بالتعليم – في هذا الصدد – متبنية لأعمال وأفكار فريدريك تايلور، والتي تعتمد الرؤية العلمية للإدارة .. كان تايلور يؤمن بأن مقياس السلوكات الخاصة النوعية المتعلقة بعمال المصنع ربما يكون الوسيلة الأكثر فاعلية لتحسين الإنتاج.. مستعرضًا وجهة نظره، بأنه إذا كانت هناك مائة طريقة لأداء مهمة ما، مثل تجريف الفحم وجمعه، فإن هناك طريقة وحيدة من بين هذه المائة هي الأفضل في الأداء. وحسب منطوق تايلور (١٩١١م)، فإن هذه المبادئ يمكن تطبيقها على المهام المختلفة كما في استخراج الفحم، وفي مهام أكثر نوعية مثل اختيار العمال المناسبين لذلك، أو تطوير برامج التدريب، والعمليات المتعلقة بتقسيم الأعمال التي تتطلبها مهمة ما. لقد كان لأفكار تايلور ما يبرر ارتباطها بالمهندسين والأعمال المختلفة التي يقومون بها، وفي مجال أصحاب الأعمال، وفي كليات الهندسة والتجارة والأعمال التي كانت تغرس هذه الأفكار داخل مناهجها المدروسة.. ولكن من الملاحظ أيضًا، أن أفكار تايلور بدأت تعرف طريقها وتحدث نوعًا من التأثير في مراحل التعليم الاثنتي عشر؛ أي التعليم قبل الجامعي.

وتحت قيادة إدوارد ثورنديك، بدأ التربويون في رؤية هذه المقاييس (التي طرحها تايلور – المترجم)، كأداة مثالية لتحقيق مدخل أكثر علمية نحو التمدرس، وتم تطبيق نظريات ثورنديك في الإدارة من خلال إيلوود كابيرلي.. طبعت النسخة الأولى من

كتاب كابيرلي *"إدارة المدرسة العامة"* (١٩٢٩م) في عام ١٩١٦م، وفيه يصف إلى أي مدى يمكن لمبادئ تايلور أن تستخدم في إدارة المدارس بالطريقة نفسها، التي تستخدم بها في إدارة المصانع:

> إن مدارسنا، بشكل أو بآخر، هي المصانع التي نشكل فيها المواد الخام (الأطفال) ونصوغها إلى منتجات، قادرة على الإيفاء بالاحتياجات المختلفة للحياة.. وتأتي خصائص تلك الصياغة أو الصناعة– على الأحرى – استجابة لاحتياجات حضارة القرن العشرين، وهي قريبة الشبه بالأعمال التجارية التي تعمد فيها المدارس إلى بناء طلابها (منتجاتها) حسب الخصائص الموضوعة سلفًا (ص٣٣٨).

واعتمادًا على تشبيه المصنع، وضع كابيرلي نظامًا من المبادئ الحاكمة لمديري المدارس، تلك المبادئ التي تؤكد قياس وتحليل البيانات والمعلومات المتوافرة؛ لتضمن أن المعلمين والمدارس تحقق أهدافها (إنتاجيتها)على الوجه الأمثل. وفي طبعة الكتاب الثالثة (١٩٢٩م)، قدم كابيرلي أمثلة نوعية للكيفية، التي يطبق بها المدخل العلمي عند زيارة فصول المتعلمين؛ إذ وصف التغذية الراجعة النوعية التي قد يمدُّ بها المشرف المعلم. وعلى سبيل المثال، يضع كابيرلي مقياسًا يتضمن ست درجات(A-F)، يعطى فيه المعلم "D" (أي المستوى الرابع) عقب أدائه لدرس رياضيات. وقد ورد ببطاقة إشراف كابيرلي ما يلي:

نقاط أداء ضعيفة :

إجراءات غير صحيحة بالمرة للنمط المستخدم في حل المسائل. ولا توجد أي محاولة لإضفاء شرح رياضيات ونقل خبرات مهارات حل المسائل للطلاب.

الاقتراحات المطلوبة:

يجب أن يوضح الأمر للمعلم، نظرًا لكونه معلمًا جديدًا في مدرستنا؛ حيث ثبت بشكل قطعي أنه لا يعرف شيئًا عن الطريقة التي نعلّم بها الرياضيات في

المدرسة. كما يجب أن توضح له الأخطاء التي وقع فيها بالإضافة إلى لفت انتباهه – لومه إن جاز التعبير– إلى ضعف قدرته الإدارية في الفصل. ويجب إخباره بالكيفية الواجبة لشرح الرياضيات وإعطاؤه الملحق الخاص بكتيب "نيو كومب" لأحدث طرق تدريس الرياضيات، وتخصص له فصول معينة في الكتيب لقراءتها واستيعابها (كابيرلى،١٩٢٩م، ص٣٢٧).

وبالاعتماد على أعمال كابيرلي، افترض ويليام ويتزل (١٩٢٩م) استخدام مقاييس تعلّم الطالب ليحدد مدى فاعلية أو كفاءة المعلم أو المدرسة. وهذه المقاييس كانت تركز في جملتها على مدى استخدام المعلم لاستراتيجيات وسلوكات فصلية نوعية. وعلى أية حال، نأي ويتزل بنفسه عن الدوران في فلك تايلور، من حيث الارتباط بالتشبيه الخاص بالمدرسة باعتبارها ك " المصنع"، وأن مهمتها ترتبط بدالة وظيفية (المنتج والأداء– المترجم). لقد أوصى ويتزل بثلاثة مكونات، اعتبرها أساسًا للإشراف العلمي، هي: استخدام نزعة الميل إلى الاختبارات لتحديد مستوى القدرة لكل طفل، وتأسيس أهداف قياسية واضحة لكل منهج دراسي، واستخدام مقاييس يمكن الاعتماد عليها فيما يتصل بتعلّم الطالب.

وخلال العقد الرابع من القرن العشرين، كان هناك شدّ وصراع متواصل بين المدخل العلمي في التمدرس، بما يتضمنه من اعتماد أكبر على الاختبارات القياسية / المعيارية، والمدخل المركز على التنمية الاجتماعية والقيم الديموقراطية. وإلى حدّ ما، كان هذا الانقسام مصطنعًا. كانت الوجهة العلمية للتعليم، حسب فرضية كابيرلي وويتزل تتعامل أكثر مع نظام للتغذية الراجعة، يتم استخدامه لتحديد ما إذا كانت هناك فاعلية وتأثير أم لا في أداء المعلمين والمدراس والإدارات التعليمية. وإلى هذا المدى، كانت هناك تأكيدات على أهمية البيانات، التي يمكن من خلالها اتخاذ القرارات المتعلقة بالخطط المستقبلية. وبالنظر عبر هذه الرؤية، فإن بعضًا من

توصيات كابيرلي وويتزل قد تعتبر إرهاصات مبكرة لبعض توصياتنا، التي تضع ضرورة استخدام البيانات والمعلومات كتغذية راجعة في اعتبارها.

لقد ركز ديوي على الهدف المثالي من التعليم بصورة أكبر، مما جعل التوافق بينهما بداهة غير ممكن. ويستطيع الشخص أن يستخدم بيانات التغذية الراجعة، ولكن يظل الاحتفاظ بهدف النظام التعليمي قائمًا، بما يدعم المثاليات الديموقراطية. وبغض النظر عن ذلك، فإن وجهتي النظر هاتين (العلمية/ الديموقراطية) لا يتم وصفهما أو إدراكهما في قالب عصري جديد، يسمح بالتكامل فيما بينهما، كما تواصل الجدال بينهما عبر فترة الانهيار الاقتصادي الأمريكي الكبير (في منتصف العقد الرابع من القرن العشرين – المترجم).

حقبة ما بعد الحرب العالمية الثانية

بدأت الفترة التي تلت الحرب العالمية الثانية مباشرة بالتأرجح بعيدًا عن المدخل العلمي للتمدرس. وبدلاً من وصف العمليات الإشرافية الاصطلاحية للمواد الخام والمنتجات (في نظرية تايلور في المطابقة بين المدرسة والمصنع من قبل – المترجم)، بدأ الأدب في التركيز على المعلم من حيث اعتباره فردًا كائنًا. وقد وضعت تأكيدات لا تقتصر فقط على مساعدة المعلم في تنمية مهاراته، ولكنها تركز كذلك على مراعاة احتياجاته النفسية. وكان العدد الصادر من مجلة "القيادة التربوية" في يناير ١٩٤٦م، والتي طبعت بعد أشهر قليلة من وضع الحرب العالمية الثانية لأوزارها، يعكس هذا التحول بوضوح. وفي مقالة بعنوان "الزيارة الإشرافية"، تصرح إيلزي كولمان (١٩٤٥م) بقولها: " إن الأساس الأول الرئيسي في فهم المعلم يكمن في اعتباره شخصًا مختلفًا عن أي شخص آخر، ويحيا في بيئة يتأثر بها ويؤثر فيها" (ص:١٦٥). وفي العدد نفسه من المجلة، وصف كل من لويس وليبز العملية الإشرافية (١٩٤٦م)، كما يريانها، بأنها امتداد للجهود الرامية إلى تحرير أوروبا. وتضمنت الخطوط الإرشادية

للنموذج الإشرافي الناجح: (١) المثل والأفكار الديمقراطية، (٢) الفرص المتاحة للإبداع، (٣) فهم الحدود والقدرات البشرية، (٤) المشاركة في اتخاذ القرار، (٥) تفويض المسئولية (ص١٣٦). وفي وصف هذا العالم الجديد من الإشراف، صرح لويس وليبز:"إن مدير المدرسة، من خلال قبول المجتمع المحلي له، يكتسب الشجاعة اللازمة للاستفادة من القوة الإبداعية المتاحة في تحرير البشر، الذين يضمهم المحيط المدرسي؛ ليساهموا في صناعة النظم والخطط اللازمة لهم، ومن ثم، يمكنه الاستفادة من هذه القوة وهذا الإبداع الملازم لتشكيل ملامح العملية الديموقراطية"(ص١٦١).

على الرغم من التأكيدات المتعلقة بالمعلم كإنسان، فإن دور الإشراف خلال هذه الحقبة كان يتم تعريفه بمصطلحات نوعية خاصة (أي لم تكتسب ذلك البعد الإنساني العام – المترجم). ولسوء الحظ، كانت قائمة المسئوليات الإشرافية طويلة للغاية وذات نطاق رحب فضفاض. فمثلاً، وصف سويرنجن (١٩٤٦م) دور المشرف بأنه يتضمن النطاقات التالية: (المناهج والقدرة الشخصية على ممارسة التدريس، والموقف التدريسي/ التعلّمي، والنوعية الشعورية لكل منْ الفصل – المصادر والمواد التعليمية اللازمة للتدريس، والوظائف المساعدة، والتي تضم فيما بينها: تقديم خدمة الغذاء المدرسي – دفاتر الحضور والغياب، وتوزيع الكتب المدرسية، والعلاقات العامة، والعمل مع الوكالات والهيئات التعاونية). وفي كتابه المعنون بـ *"الإشراف التربوي – دليل إلى الممارسة الحديثة"*، يصف ويليام ميلكوير (١٩٥٠م) الإشراف بأنه عملية تتضمن اللقاءات الفردية مع المعلمين، واللقاءات العلمية مع أعضاء هيئة التدريس الجامعيين، ولقاءات مع رجال الأعمال، ولقاءات اجتماعية، وعقد ورش عمل، ولقاءات لجان الإشراف ... وذلك بالإضافة إلى "الزيارات المدرسية المخصصة للإشراف والدراسة." (ص٥١). وبينما كانت الزيارة المدرسية – من وجهة نظر ميلكوير– بوضوح – ذات أهمية نسبية (حسبما يتضح من عدد الصفحات التي خصصت لها في الكتاب)، فقد كان يبدو أنها تتضمن أن دور المشرف كان يتركز أكثر في إدارة التكوين

البدني للطلاب أكثر من قيادة العملية التعليمية بكل مفرداتها. فمثلًا، خصصت أكثر من ثلاثة وعشرين صفحة من الكتاب "لتجميل الملاعب والمباني" (ص:١٠٧–١٣٠)، بينما خصصت ست عشرة صفحة فقط للإشراف الفصلي (ص ص٣٦٤–٣٨٠). وفي نهاية الأمر، ففي مقالها المعنون بـ *"هكذا بدأ ... هكذا انتهى يوم المشرف"*، تضيف إيثيل تومبسون (١٩٥٢م) إلى تلك القائمة المتنامية من المسئوليات، الملقاة على عاتق الإشراف، ما تصفه بأن دور المشرف يرتكز في: حضور مؤتمرات تعليمية، الإشراف الفصلي، العمل مع أولياء الأمور ومديري المدارس، وتكملة أوراق العمل الخاصة بالإشراف، وعقد لقاءات مع اللجان المدرسية المختلفة، وتوظيف المعلمين الجدد، وعقد لقاءات مع الهيئات والمنظمات الممارسة المختلفة، والقيام بعرض نماذج إشرافية لبعض الدروس، وأداء العمل كمصادر يستفيد منها الآخرون في المؤسسة التعليمية.

وعلى الرغم من أن ذلك التضاعف المتنامي للمسئوليات الملقاة على المشرف كان يأتي بنتائج معاكسة للنتائج المرغوبة في أحسن الأحوال، إلا أن أحد النواتج الإيجابية التي نجمت عن هذه الحقبة كان واضحًا في الاتفاق الجماعي على أهمية وفائدة ملاحظة المعلم. وفي مقاله المعنون بـ *"المعلمون ينظرون إلى الإشراف"*، وصف ماثيو وايتهيد (١٩٥٢م) ستة مجالات في مضمون العلاقة بين المعلمين والمشرفين، وإجراء مسوح للكشف عن وجهات نظر المعلمين، فيما يتعلق بأهمية كل مجال من هذه المجالات الستة. وبملاحظة أهمية الإشراف الفصلي المؤثر، يحدد وايتهيد الشروط المسبقة التي يجب القيام بها في الأداءات الإشرافية، حيث يقول: "لا زال هناك احتياج كبير إلى تحسينات كثيرة في متابعة الزيارة المدرسية بضرورة عقد مؤتمر لاحق لها، وكذلك ضرورة وجود مدير أو مشرف يعي – تمامًا – أهمية أنه ليس من العدل – بحال من الأحوال – أن تقوم بزيارات فصلية للمعلمين، من دون أن تعقد لقاء بهم بعد ذلك" (ص١٠٢). وقد لخص وايتهيد موقفه بقوله: "إنه يجب على المديرين أن يوجهوا انتباهًا أكثر من ذلك إلى الهدف الأساسي، ألا وهو .....التدريس الفاعل

والمؤثر" (ص١٠٦). لقد كان الأمر عملية تعرف وإدراك لأهمية الملاحظة الفعلية، تمكنت من وضع الأسس اللازمة لواحدة من أكثر الدعوات والحركات تأثيرًا وقوة في الإشراف.

حقبة الإشراف الإكلينيكي (العيادي)

بعد ذلك، انتشرت عدة تجديدات محددة في مجال التعليم بسرعة ملحوظة، كان بينها الإشراف العيادي (الإكلينيكي). وقد نما هذا النوع من الإشراف في أواخر العقد الخامس من القرن العشرين، ووصف بالتفصيل في كتب، تمَّت طباعتها في أواخر العقد السابع من القرن العشرين وأوائل العقد الثامن من القرن العشرين؛ إذ انتشرت بعدها نماذج للإشراف الإكلينيكي(بروس، وهوهن، ١٩٨٠م). وهناك نماذج محددة من هذا النوع الإشرافي في مجال التعليم– بالإضافة إلى ما أشرنا إليه من النموذج الإشرافي الإكلينيكي المستخدم في مجال نوعي متخصص من الإشراف التربوي – قد تزايد استخدامها بصورة متضاعفة؛ مما سبب أمرين مهمين حدثا في آن واحد، وهما: إن معظمها قد انتقص من قيمته كأسلوب إشرافي، كما أن معظمها قد أسيء فهمه كأسلوب إشرافي.

لقد كان موريس كوجان أستاذًا جامعيًّا ومشرفًا في برنامج دراسي على طلاب الدراسات العليا (دراسات ما بعد التخرج؛ أي حملة الماجستير والدكتوراه– المترجم) لفنون التدريس في جامعة هارفارد (Mat) في العقد السادس من القرن العشرين. وعبر سنوات يمكن وصفها– جزئيًا على الأقل– بأنها تطبيق مباشره لمحاولة الصواب والخطأ في التجريب، قام موريس وزملاؤه بتطوير مدخل تنظيمي للعمل مع الطلاب المعلمين (الطلاب في السنتين الأخيرتين من دراسات كليات ومعاهد إعداد المعلمين– المترجم). وفي عام ١٩٥٨م،كان كوجان يحاضر في عملية اسماها "دورة الإشراف الإكلينيكي" (كوجان،١٩٧٣م). وفي عام ١٩٦٢م، قامت مجموعة من

الممارسين التربويين بالعمل مع كوجان على إعادة تطوير برنامج (Mat)(المشار إليه في السطور السابقة) لتعديل المدخل الإكلينيكي في الإشراف، مما قد يكون شابه من تصور. وحسب قول أحد الممارسين المشاركين في المدخل المعدل، روبرت جولد هامر، فإن النموذج كان متشابهاً مع الممارسات الإشرافية المستخدمة في مستشفيات الامتياز. وتضمنت العملية علاقة قصدية مؤثرة بين الممارس والمقيم؛ حيث يمكن أن تقودهما المناقشة والإشراف إلى مستويات أعلى من النمو والفاعلية (جولد هامر، ١٩٦٩م، ص٥٤).

إن النموذج الذي نجم عن هذه الجهود، قد تمت طباعته في كتاب لجولد هامر (١٩٦٩م)، بعنوان *"الإشراف الإكلينيكي/ العيادي: طرق خاصة للإشراف على المعلمين"*. وبالاعتماد على الزيارات الميدانية لمئات الفصول وحضور مئات اللقاءات والمؤتمرات المتعلقة بالإشراف، تمكن جولد هامر من تطوير منظومة خماسية المراحل للإشراف الإكلينيكي، أمكن تصميمها لتضم المعلمين والمشرفين في حوار فاعل ومؤثر وانعكاسي (أي يبدو التأثر والتأثير بين الطرفين واضحاً للوصول إلى النتائج المطلوبة– المترجم).

- المرحلة الأولى: مؤتمر/ لقاء قبل الإشراف.. وهذه المرحلة صممت لتوفير إطار عملي مفاهيمي للملاحظة. وأثناء هذه المرحلة، يخطط كل من المعلم والمشرف الخصائص النوعية للملاحظة.
- المرحلة الثانية: الملاحظة الفصلية.. وخلال هذه المرحلة، يلاحظ المشرف استخدام المعلم للإطار العملي الذي تمَّ التوصل إليه في المرحلة الأولى.
- المرحلة الثالثة: التحليل.. وفي هذه المرحلة يتم تنظيم الملاحظة من قبل المشرف؛ بهدف مساعدة المعلمين على الإسهام في تطوير عمليات التقييم لأداءاتهم التدريسية (ص٦٣).

- **المرحلة الرابعة:** عقد لقاء/ مؤتمر للإشراف.. يشارك المعلم والمشرف في حوار يتعلق بالبيانات والمعلومات التي تم تجميعها، كما يطلب من المعلم أن يبين انعكاس أداءاته (التغذية الراجعة)، وأن يفسر ويوضح ممارساته المهنية. وهذه المرحلة أيضًا تتضمن توفير المساعدات التعليمية للمعلم. (ص:٧٠).
- **المرحلة الخامسة:** تحليل التحليل.. يتم فحص أداء المشرف بكل دقة وصرامة؛ لوضع أسس يتفق عليها للأغراض أو الأهداف نفسها، التي تم تحليل السلوك المهني للمعلم من أجل إقرارها والاتفاق عليها من قبل (ص:٧١).

في عام ١٩٧٣م، كتب موريس كوجان كتاب *"الإشراف الإكلينيكي/ العيادي"* .. وكما ذكر سابقًا، فإن كوجان كان واحدًا من أساتذة جولد هامر في جامعة هارفارد. وقد كان تركيز كوجان منصبًا على السلوكات العقلية النوعية؛ إذ لاحظ أن على المشرفين البحث الجاد عن "المعوقات الحرجة/المؤثرة"، التي تعترض سبيل التعلم المرغوب فيه بأسلوب عصري مبتكر (ص:١٧٢). كما أكد كوجان الحقيقة القائلة: إن العملية الإشرافية يجب ان ينظر إليها على ضرورة كونها جانبًا حيويًا ومؤثرًا من العملية المتعلقة بالتحسين المستمر في التدريس، ونسوق إليك هذا الاستشهاد من الكتاب الذي أشرنا إليه في السطور السابقة:

إن حجر الزاوية في عمل المشرف مع المعلم ينطلق من الفرضية القائلة: إن الإشراف الإكلينيكي يؤسس للتواصل مع الأداء المهني للمعلم، وهذا لا يعنى أن المعلم دائمًا "في حالة تدريب"، كما يتم ذلك مثلاً في برامج التأهيل قبل الخدمة؛ بل إنه يعني أن المعلم يندمج بصورة متواصلة في عمليات تحسين أدائه، كما هو شأن الأداء في كل المهن الأخرى. ومن هذه الزاوية، يندمج المعلم في نشاطه، ويتم تضمينه في إشراف إكلينيكي، يتلقاه كممارس، ليتمكن من القيام بالمتطلبات الأولية/الأساسية لمهنته، وليكون قادرًا دائمًا على التنافس مع غيره من المعلمين في جودة الأداء. كما

يجب ألا يعامل المعلم على أنه شخص "تم إنقاذه للتو من الحمق أو عدم الكفاءة" أو باعتباره "شخص تم دعمه في عثراته وأخطائه". كما يجب إشراك المعلم في العملية الإشرافية، كمؤد مهني يواصل أداء مهنته بكفاءة، ويواصل تعظيم قدراته على الأداء والتنافس (ص٢١).

من أكثر الجوانب تشويقًا في منظور كوجان للإشراف، ذلك التحذير الذي أطلقه من أنه من المحتمل أن يكون نموذجًا شخصيًّا للمشرف في التدريس معوقًا لقدرته/ لقدرتها على توفير تغذية راجعة مؤثرة وفاعلة للمعلمين:

> قد يعمد معظم المعلمين- بوعي او دون وعي-إلى تأسيس نموذج شخصي لديهم عن المعلم الكفء.. وغالبًا ما تتنامى هذه المفاهيم بشكل عام من دون أساس صحيح، ومن دون أن تستند إلى الفحص الناقد والاختبار الواعي لترسيخ النموذج بشكل صحيح.. وتكون النتيجة هي أنه غالبًا ما يكون نموذج الأداء من طرف المعلم، وقد انتقل بدوره إلى المشرف، ليترسخ النموذج بشكل أكبر.. وعندما يتولى المعلمون – فيما بعد، عقب فترة من الزمن – القيام بدور المشرفين، فإن أداء هذه التفضيلات الشخصية يترسخ – بشكل عام – بمنتهى الزخم والنشاط، ممهدًا الطريق بذلك إلى إرساء معايير عديدة لكيفية رؤية التدريس الذي يتم للآخرين (ص ٥٤، ١٩٧٣م).

ويرتبط الأمر بالأداء التنظيمي حين نعمد إلى المقارنة بين الرؤية الأصلية للإشراف الإكلينيكي وأبعاد تلك الرؤية. لقد كان جولد هامر واضحًا حين أشار إلى ضرورة الإشراف على كل جوانب الممارسة التدريسية من منظور تكاملي يؤكد أن: التواصل بين المعلم والطالب وثيق الصلة بإنجاز الطالب وتعلّمه. إن المراحل الخمس لعملية الإشراف الإكلينيكي كان يفترض أن تكون القاطرة الكاشفة عن

الممارسات التعليمية المؤثرة. وعلى أية حال، فإنه بمرور الوقت أصبحت هذه المراحل غاية في حد ذاتها. وفي بعض الحالات، تم تقليص الحوار الثرى الذي صاغه جولد هامر؛ ليصبح في النهاية نظامًا طقسيًّا (أي مجموعة طقوس تؤدي من دون توظيف حقيقي– المترجم) يشكل مجموعة من الخطوات المتبعة. وربما كانت مقاومة جولد هامر لتعريف أي خصيصة من خصائص التدريس الفاعل هي السبب الأكبر في إحداث هذه المشكلة. ومن وجهة نظر جولد هامر، فإنه كان ينبغي على المشرف أن يتسم بالإدراك الكافي والمقنع لكل ما يمكن أن يشكل تدريسًا فاعلاً ومؤثرًا.

"نظرًا لأنني لم أعد مقدمًا – بشكل مدروس – جميع الملاحظات المتعلقة بالإشراف؛ لذا فإنني كان يجب – مثلاً– أن أسجل البيانات في تصنيفات محددة مقدمًا، وكذلك نظرًا لأنني قمت بتجميع أكثر معدل ممكن من البيانات والمعلومات، كان يمكن الحصول عليها لأخفف من حدة الاختيار أو الانتقائية اللاواعية.. لذا عليّ الآن أن أخترع – بأثر رجعي – تصنيفات نوعية، وأن أنظم البيانات والمعلومات التي لديّ إلى تقسيمات، تنتمى كلها إلى نوع واحد – بشكل أو بآخر – لأستطيع أن أتناولها جميعًا.. إن تصنيفات السلوك لا تتمتع بوجود موضوعي، حسب طبيعتها؛ لأنها لا توجد بشكل مستقل في عالمنا الحقيقي.. لقد اضطررت إلى اختراعها، أو تأليفها في تصنيفات كونتها بنفسي" (ص٩٥، ١٩٦٩م).

وبغض النظر عن الأسباب التي أدت إلى أفول النموذج المتعلق بالإشراف الإكلينيكي لدى جولد هامر، وأن رؤيته كوجهة نظر أكاديمية، واعتماده قضية البحث والاستقصاء الموجه لتحقيق مزيد من الأداءات والممارسات التعليمية المؤثرة الفاعلة شقت طريقها نحو الزوال.. إلا أن المراحل الخمس لنموذجه الإكلينيكي، وغياب الحوار الثري الذي أصبحا تنظيمًا أساسيًّا لتقييم المعلمين، وهدفًا لم يكن قد وضع في الحسبان من قبل.

نموذج هانتر

كان التأثير التالي الرئيسي والمهم على الإشراف متمثلًا في أعمال مادلين هانتر (١٩٨٠م، ١٩٨٤م). وكانت أيقونة التأثير في هذه الأعمال في النموذج ذي الخطوات السبع، لدرس يتم توصيفه في الجدول التالي(١,٢).

وعلى الرغم من أن الإطار العملي ذي الخطوات السبع لدرس ما هو الجانب الأكثر ذيوعًا وشهرة من بين أعمال هانتر، إلا أنها أسهمت كذلك بأفكار أخرى عديدة في عملية الإشراف. فمثلاً، كانت هي صاحبة السبق في طرح فكرة استخدام التنمية المهنية لتدشين لغة عامة للتدريس.. كما أنها قامت بتحديد نوعية مختلفة من الأغراض أو الأهداف المتعلقة باللقاءات/المؤتمرات الإشرافية، والتي تتضمن النقاط التالية:

- لتعريف وتمييز وتوضيح السلوكات التعليمية؛ من حيث صلتها بموضوع البحث.
- لتشجيع المعلمين على مناقشة المداخل البديلة، التي تتوافق مع النمط الذي يستخدمونه في التدريس.
- لمساعدة المعلمين على تحديد وتعريف مكونات الدروس، التي لم يكن أداؤها مؤثرًا وفاعلاً، كما كان يؤمل أثناء تدريسها لأول مرة.
- لتحديد ووصف الجوانب الأقل فاعلية من التدريس، والتي لا تعد برهانًا كافيًّا على أداء المعلم.
- لدعم النمو المتواصل للمعلمين المتميزين.
- لتقييم "كل ما يحدث من أداءات وكل ما ينتج عنها، خلال سلسلة من اللقاءات والمؤتمرات التعليمية"، يمكن تدعيمه بدليل موضوعي، بدلاً من الاعتماد على رأي موضوعي(١٩٨٠، ص٤١٢).

إن الملاحظة وتسجيل الملاحظات المتعلقة بها كانتا مسألتين حرجتين لعملية هانتر في الإشراف.. وخلال عملية توثيق الملاحظات، يقوم المشرف بتسجيل السلوكات التدريسية، ثم يقوم يصنفها بعد ذلك إلى: ما يدعم التعلّم، وما يستخدم الوقت الثمين والطاقة، وهما تصنيفان لم يسهما بشكل مؤثر أو يذكر في التعلّم، وكذلك تلك التصنيفات التي تتداخل – بلا قصدية – بشكل يحدث إعاقة للتعلم (هانتر، ١٩٨٠م، ص٤٠٩). وبعد كتابة التوصيف الخاص بهذه الملاحظات، يلتقي المشرفون مع المعلمين في مؤتمرات جماعية.. وخلال الفترة التي تلي عقد هذه المؤتمرات، يقوم كل من المشرف والمعلم بمناقشة البيانات والمعلومات، التي حصلوا عليها من التوصيف المكتوب مناقشة تفصيلية وعميقة.

وبشكل أكثر اختصارًا، فإن العناصر السبعة لدى هانتر لدرس مؤثر أو فاعل أصبحت أشبه بتذكرة الدواء التي يصرفها المريض؛ أي إنها صارت "روشتة" لتقييم المعلم في حالات عديدة (فيهر، ٢٠٠١م، ص١٧٥). إذا كان الإشراف الإكلينيكي تنظيمًا سابق الوصف في الإشراف، فإن نموذج هانتر ذا الخطوات السبع – والذي يشير إلى "تدريس الإجادة" – اصبح محتوى الإعداد المسبق لأي مؤتمر، أو إشراف وملاحظة، وفيما بعد عقد المؤتمرات. وقد وصف المعلمون دروسهم التي تمَّت ملاحظتها من قبل، حسب مصطلحات تدعم أو تناصر النموذج.

جدول (٢-١): نموذج هانتر في تصميم الدرس

العنصر	الوصف
نظام استباقي	نظام عقلي يدفع الطلاب إلى التركيز حول ما يتعلمونه، كما أنها قد تعطى ممارسة في مساعدة الطلاب على أن يحققوا تعلمًا، وكذلك طرح بيانات تشخيصية ناجمة عن المتابعة للمعلم لمساعدته في أدائه التدريسي. *مثال*: "انظر إلى الفقرة التي على السبورة. ما الجزء الذي تعتقد أنه الأهم في هذه الفقرة، وأن عليك أن تتذكره؟".
الموضوع والهدف	وهو لا يقتصر فقط على جعل الطلاب يتعلمون بشكل أكثر كفاءة وفاعلية، عندما يعرفون ما ينبغي عليهم أن يتعلّموه وما أهميته بالنسبة لهم. ولكن المعلمين كذلك يدرسون بشكل أكثر فاعلية وتأثيرًا عندما تكون لديهم المعلومات نفسها. *مثال*: "عادة ما يجد الناس صعوبة في تذكر الأشياء المهمة بالنسبة لهم. وأحيانًا، تشعر بأنك ذاكرت بجد واجتهاد، وأنك على الرغم من ذلك لا تستطيع تذكر بعض الأجزاء المهمة. واليوم، نحن مقبلون على تعلم أساليب ووسائل تحدد لنا الأجزاء المهمة، ثم نعمد بعد ذلك إلى ممارسة وسائل نستخدمها في تذكر الأشياء المهمة."
المدخل	يجب أن يكتسب الطلاب معلومات معرفية جديدة، وعمليات أدائية جديدة، ومهارات جديدة في إنجازهم وأداءاتهم. ولتصميم مرحلة المدخل المتعلق بالدرس، حتى يمكن توقع حدوث ناتج/مخرج ناجح للدرس، فإن على المعلم أن يقوم بتحليل الهدف النهائي لتعريف المعرفة والمهارات التي ينبغي اكتسابها وتحديدها.
النمذجة	"مشاهدة/رؤية" لتمييز المقصود بوصفه "مهمًّا للتعلّم". ولتجنب وأد الإبداع، يتم القيام باستعراض أمثلة للعمليات أو المنتجات التي يتوقع اكتسابها من قبل الطلاب.
التأكد من حدوث الفهم والاستيعاب	قبل توقع قيام الطلاب بعمل شيء ما، على المعلم أن يحدد أن الطلاب – بالفعل – يفهمون ما يفترض أنهم قادرون على فهمه بالفعل، وأنهم على أقل تقدير قد استطاعوا اكتساب الحد الأدنى من المهارة المطلوب اكتسابها.
الممارسة الموجهة	يمارس الطلاب معارفهم الجديدة أو مهاراتهم تحت الإشراف المباشر للمعلم؛ نظرًا لأن التعلّم الجديد في حاجة إلى ثبات؛ لأنه آنذاك يكون أشبه بالاسمنت الرخو، والذي يسهل إفساده أو عدم صلاحيته لإكمال البناء عليه. ومن ثم، فإن أي خطأ في بداية التعلّم يمكن أن يؤدي بسهولة إلى تخطئة نظام التعلّم، مما يشكل صعوبة كبيرة في محاولة الإصلاح بعد ذلك، بدلاً من الإصلاح الفوري المباشر.
الممارسة المستقلة	يتم تخصيص الممارسة المستقلة بعد أن يتأكد المعلم – بالمنطق والحجة – من أن الطلاب قد يرتكبون أخطاءً جوهرية .. وبعد انتهاء المعلم من الدرس التمهيدي، فإن الطلاب لا يكونون في الغالب قادرين على الأداء المستقل (أي من دون مساعدة من المعلم – المترجم) .. كما يمكن أن يرتكب المعلم خطأً تربويًا إذا لم يقم بأداء الإشراف أو الملاحظة المتوقع.

المصدر: بتصرف من كتاب مادلين هانتر (١٩٨٤م): "المعرفة والتدريس والإشراف" (طبعة هوستورد)، "واستخدام ما نعرفه فيما ندرسه" (ص ص: ١٦٩–١٩٢)، الإسكندرية، لاية فيرجينيا.

حقبة النماذج التطورية الانعكاسية

في منتصف العقد التاسع من القرن العشرين، بدأ الباحثون والمنظرون المهتمون بالإشراف في تبيان وجهات نظر ورؤى بديلة، تركز أساسًا على التفاعل بين التنظير المسبق والإعداد القبلي لتطبيقات الإشراف الإكلينيكي، وإجادة أو إتقان التدريس. أعلى ويليام جلاتهورن من قيمة النماذج الإشرافية التي تعتبر الأهداف المطلوبة من المعلم في ممارسته للتدريس .. وفي كتابه *"الإشراف المتمايز"* (١٩٨٤م) يوضح جلاتهورن أن على المعلمين كمحترفين (أي ممارسين لمهنة ما)، أن يضعوا مدخلاً محددًا، مشفوعًا ببعض السيطرة في أدائهم على مستوى تطورهم.. ومن خلال الأداء المتمايز، فإن المشرفين يتوقعون التركيز على ممارسات وأداءات الإشراف الإكلينيكي على أعضاء الهيئة التعليمية من معلمين وغيرهم، والمنوط بهم – فيما بعد – التوصل إلى تحقيق أعظم فائدة ممكنة من المدخل الإكلينيكي. وبالإضافة إلى ذلك، فمن المتوقع توفير فرص مختلفة وأماكن مناسبة لتحقيق النمو المهني للمعلمين، معتمدين في ذلك على تلبية احتياجاتهم الفردية.

وفي اتجاه مماثل، يرسم ماك جريل الخطوط الكبرى لمدى من الاختيارات الإشرافية القائمة على خبرة المعلم. وتتراوح هذه الاختيارات من الإشراف التنموي المكثف للمعلمين غير المثبتين (المؤقتين)، والمعلمين ذوي العيوب الواضحة في الأداء إلى تحقيق التنمية المهنية الموجهة للعاملين ذوي الخبرة. ولأغراض التقييم، فإن ماك جريل يوصي بضرورة وضع المعلمين إما في برنامج للتقييم المكثف، مصمم للتدريب على كيفية اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهام الجسيمة، ذات الصلة بالعمالة المستديمة أو لضمان التثبيت، أو في برنامج تقييم معياري، يصمم من أجل ضمان الجودة.

ثمة مقترح آخر للمدخل التفاضلي للإشراف، خلال هذه الحقبة، يتمثل في كارل جيلكمان. في الطبعة الأولى لكتابه *"الإشراف على التعليم: المدخل التفاضلي"*، أكد جيلكمان (١٩٨٥م) أن الهدف الأهم للإشراف كان متمثلاً في تحسين التعليم.

وفي الطبعة الرابعة لكتابه (١٩٩٨م)، وصف جيلكمان عددًا من الإجراءات ذات الصلة، والتي يمكنها أن تؤسس مدخلاً قويًا للإشراف. وهذه الإجراءات تتضمن:"(١) مساعدة مباشرة للمعلمين، (٢) تنمية جماعية، (٣) تنمية مهنية، (٤) تطوير المناهج، و(٥) البحوث العملية (الصفحة XV – من المقدمة). وقد لاحظ جيلكمان أنه لتفعيل نموذج مؤثر وقوي من الإشراف، فإنه على التربويين الأخذ بمدخل تنظيمي، يتسم بفهم داعم للعملية الإشرافية، من خلال:"فهم واضح لكيفية نمو أداء المعلمين بصورة مثالية في بيئة داعمة وباعثة على التحدي الذي يستنفر قدرات الإبداع، ويستطيع التخطيط لأداء المهام المنوطة بالإشراف للجمع بين الأهداف التنظيمية واحتياجات المعلم، تنضم جميعًا تحت راية مدخل مرن" (١٩٩٨م، ص١٠).

وبشكل واضح، فإن هذه الحقبة شهدت نقاشات بالغة الأهمية في مواجهة تلك التطبيقات الصارمة وغير الموظفة للإشراف الإكلينيكي، وإجادة التدريس، كما أنها أرست مرحلة تالية لتأكيد أهمية تقييم المعلم.

دراسة "راند"

من بين النقاشات المتعلقة بالمدخل الصحيح للإشراف في العقد التاسع من القرن العشرين، انخرطت مجموعة "راند" في دراسة، هدفت إلى تحديد أي الأنماط من ممارسات الإشراف والتقييم كانت حادثة بالفعل في الإدارات التعليمية والمدارس، عبر الولايات المتحدة الأمريكية. وفي المقال الصادر بعنوان: "تقييم المعلم: دراسة للممارسات المؤثرة" (وايز، ودارلنج هاموند، وماك لاغولين، وبيرنشتاين، ١٩٨٤م) وجد أن عديدًا من أنظمة الإشراف والتقييم– المستخدمة حاليًا – تتسم بالنزعة التلقينية في طبيعتها. وكانت إحدى النتائج العامة التي توصلت إليها الدراسة، هي أن المداخل الإشرافية والتقييمية التي كانت أكثر تطورًا وانعكاسًا، كان يتم اعتبارها غير نوعية أو تخصصية بدرجة كافية لتحسين التطور التربوي. وبالفعل، أفاد التقرير المصاحب

لهذه الدراسة بأن المعلمين كانوا أشدّ الأطراف تأييدًا لعمليات معيارية وقياسية أكثر. "ومن وجهة نظرهم، كان التقييم السردي المتاح غير كفء في الدلالة على المستويات والمعايير؛ مما أدى إلى ظهور معدلات تقييم غير متسقة بين المدارس المستخدمة لهذا النمط من التقييم" (وايز وآخرون، ١٩٨٤م، ص١٦). إن النماذج المستخدمة حاليًا في معظم الاثنتين والثلاثين إدارة تعليمية تمَّ تطويرها عبر لجان من المعلمين والمديرين، والاتحاد الممثل لهما، والمديرين المشرفين.

تمَّ التعرف كذلك على أربع مشكلات ملحة، فيما يتصل بالتقييم والإشراف، في هذه الدراسة.. ويمكن القول – تقريبًا – إن كل المستجيبين للدراسة شعروا بأن المديرين المشرفين "يفتقدون إلى القدرة على إيجاد الحلول والتنافس من أجل التقييم بدقة". (وايز وآخرون،١٩٨٤م، ص٢٢). كما كانت مقاومة المعلم للتغذية الراجعة المشكلة الثانية الأكثر بروزًا. وقد كان المصدر الرئيسي لهذه المقاومة ذا صلة بالمشكلة الثالثة التي تليها، والتي تمثلت في غياب نمط موحد لممارسات وأداءات التقييم. وكان السبب المفترض في حدوث هاتين المشكلتين يكمن في تمتع إدارة تعليمية واحدة من بين الاثنتين والثلاثين إدارة، المشار إليها في الفقرة السابقة، بوجود نظام مبنى على أساس واضح من الكفاءات والمنافسات الأدائية بين المعلمين.. أما المشكلة الرابعة، فكانت تتمثل في نقص التدريب اللازم للقائمين بالتقييم. وقد قام مؤلفو هذه الدراسة بتلخيص النتائج التي توصلوا إليها في أربع خلاصات واثنتي عشرة توصية، سنعرضها في جدول (٢–٢) في السطور التالية.

جدول(٢-٢):خلاصات وتوصيات من نموذج لدراسة "راند".

الخلاصة	التوصية
"لتحقيق النجاح، فمن المهم أن يناسب نظام تقييم المعلم الأهداف التعليمية، والنمط الإداري، ومفهوم التدريس، وقيم المجتمع المحلي التي ترتبط بها الإدارة التعليمية" (وايز وآخرون/١٩٨٤م، ص:٦٦).	• فحص أهداف وعرض النظام التعليمي وتحييد النظام ليتسق مع هذه الغايات. • لا يجب أن تتبنى الولايات الأنظمة ذات وجهات النظر الأكثر تعقيداً والأعلى مستوى (وايز وآخرون،١٩٨٤م).
"التزام على أي مستوى ممكن، والبحث عن مصادر للتقييم، ومراجعة الخطوات المتبعة" (وايز وآخرون/١٩٨٤م، ص:٦٧).	• توفير المديرين وإتاحة وقت كاف لهم للتقييم. • ضرورة عرض نوعية التقييم وقدرة القائمين به. • تدريب القائمين بالتقييم وأهمية ذلك التدريب، لا سيما عند تقييم الأهداف المختلفة (وايز وآخرون/١٩٨٤م).
"يجب على الإدارة التعليمية/المدرسة أن تقرر الغرض الأساسي من نظام تقييم المعلمين لديها، ثم تقارن بين النتائج الحادثة عن الأداء ومدى صلتها بتحقيق الهدف" (وايز وآخرون/١٩٨٤م، ص:٧٠).	• فحص الأنظمة الحالية لتحديد الهدف الأساسي. • مناقشة أنظمة التنسيق والتكييف المتعددة؛ إذا كانت هناك أهداف مختلفة (وايز وآخرون/١٩٨٤م).
"لاستدامة المصادر المتاحة والدعم السياسي، فلابد من الاستفادة المباشرة لعمليات تقييم المعلم، تلك المنفعة التي تعتمد على الاستخدام الكفء المثمر للمصادر؛ من أجل تحقيق الاعتمادية والواقعية والمصداقية والتكلفة المؤثرة/الفاعلة" (وايز وآخرون/١٩٨٤م، ص:٧٣).	• تجميع المصادر حسب أهمية الهدف المراد تحققه. • الاستفادة المثلى من المصادر لتحقيق النتائج القصوى المرغوب تحقيقها (وايز وآخرون/١٩٨٤م).
"إشراك المعلم وتحسين أدائه للمسئوليات المنوطة به، وتحسين نوعية تقييم المعلم." (وايز وآخرون/١٩٨٤م، ص:٧٦).	• إشراك المعلمين ذوي الخبرة في الإشراف ومساعدة الأقران. • إشراك هيئات/مؤسسات المعلمين في تطوير الأداءات المستمرة والعرض المتواصل. • وضع أداء المعلم طرفاً أساسياً في القرارات التعليمية (وايز وآخرون/١٩٨٤م).

نموذج "دانييلسون"

في عام ١٩٩٦م، ظهر عمل إبداعي يتعلق بالإشراف والتقييم، تمَّ نشره عن طريق شارلوت دانييلسون، بعنوان: *"تحسين الممارسة المهنية: إطار عملي للتدريس"*، ثم أعيد تحديث محتوى الكتاب في عام ٢٠٠٧م. كانت رؤية الكتاب تعتمد على عمل المؤلفة مع قطاع خدمات الامتحانات التعليمية، والذي كان يركز – بصفة خاصة – على قياس التنافس والكفاءة المتعلقة بالمعلمين الدائمين. وباستعراض شعبية ذلك المدخل فيما مضى، وفي الوقت الحالي، فإن نموذج دانييلسون يجب أن يكون معياراً أو نقطة مرجعية لأي عروض بحثية تالية، تتعلق بالإشراف والتقييم. وبينما يصف هانتر الخطوات المتعلقة بالعملية التدريسية، حيث قام كل من جولد هامر وكوجان بالشيء نفسه فيما يتصل بالعملية الإشرافية، فإن شارلوت دانييلسون تبحث عن الإمساك بتلابيب العملية الديناميـة للتدريس الفصلي، على الرغم من التعقيد الشديد للمفردات التي تتناولها في هذا التدريس.

وكما وصفنا بإيجاز في الفصل الأول من الكتاب، فإن نموذج دانييلسون يتضمن أربعة مجالات أساسية، هي: التخطيط والإعداد، والبيئة الفصلية، والتدريس، والمسئوليات المهنية. وخلال كل مجال منها، تصف شارلوت سلاسل من المكونات التي توضح بشكل أبعد – وأكثر تفصيلاً – المعرفة والمهارات والإحلالات المطلوبة لإظهار التنافس بين الطلاب في التحصيل، في الفصل، وبين المعلمين في الأداء.

وطبقاً لنموذج دانييلسون (١٩٩٦م)، فإن هدف هذا الإطار العملي يكمن في إنجاز ثلاثة أشياء مهمة، هي: البحث عن تقديس درجة التعقد في التدريس، والتأسيس للغة خاصة بالحوار المهني، وتوفير بنيان تنظيمي لتقدير الذات والانعكاس الحادث على الممارسات المهنية.

وقد اعتبر هذا النموذج موضوعياً؛ ذلك أنه تضمن كل المراحل المتعلقة بالتدريس – بدءاً من الإعداد إلى تقرير الإنجاز. وبالإضافة إلى ذلك، فإن دانييلسون

لاحظت أن النموذج كان مرتكزًا على البحث، وأنه كان مرنًا بدرجة كافية لأن يستخدم عبر مستويات ونظم متعددة.

ومن أكثر الجوانب تميزًا وقوة في نموذج دانيلسون ما يتمثل في أن كل عنصر من العناصر الست والسبعين المكونة لجودة التدريس كان منقسمًا إلى أربعة مستويات من الأداء (غير مرضٍ، أساسي، خبير، ومتميز). وكمثال على أحد هذه العناصر، الدالة على هذه المستويات المتداخلة فيما بينها، فإننا سنستعرض ذلك في الجدول(٢–٣).

إن مستوى التخصص النوعي الوارد في نموذج دانيلسون يقدم الأساس اللازم لأكثر المداخل موضوعية وتفضيلاً، من حيث علاقته بالتقييم، حتى ذلك الوقت.

جدول (٢-٣): مكون من نموذج دانيلسون.

المجال الثاني: البيئة الفصلية

المكون ط٢: تأسيس ثقافة للتعلم وترسيخها.

العنصر	غير مرض	أساسي	خبير	متميز
توقعات متعلقة بالتعلم والإنجاز.	المخرجات التعليمية، والأنشطة التعليمية، والتكليفات والتواصل الفصلي ينقل مؤشرات بتوقعات منخفضة المستوى، على الاقل بالنسبة لبعض الطلاب.	المخرجات والأنشطة التعليمية والتكليفات والتواصل الفصلي ينقل مؤشرات متواضعة فيما يتعلق بتعلم الطالب وإنجازه.	المخرجات والأنشطة التعليمية والتعيينات والتواصل الفصلي ينقل مؤشرات عالية لمعظم الطلاب.	المخرجات والأنشطة التعليمية والتعيينات والتواصل الفصلي تنقل مؤشرات بتوقعات عالية لكل الطلاب. ويبدو أن الطلاب يضفون سمات ذاتية على هذه التوقعات.

المصدر: من كتاب " تحسين الممارسة المهنية – إطار عملي للتدريس" (ص٦٩) – تأليف: شارلوت دانيلسون، ٢٠٠٧م، الإسكندرية – فيرجينيا – الحقوق محفوظة لمؤسسة ASCD.

بداية القرن الحادي والعشرين

منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، تراجعت التأكيدات المركزة على الإشراف لتسلط أضواءها على التقييم، كما تراجعت كذلك من التركيز على سلوك المعلم لتلقى بظلالها على إنجاز الطالب. وفي كتابها المعنون بـ "*الربط بين تقييم المعلم وتعلم الطالب*"، الصادر عام ٢٠٠٥م، يناصر توكر وسترونجي أهمية إنجاز الطالب كمعيار أساسي في عملية التقييم. وبشكل أكثر تخصصي، فإنهما يدللان على ذلك بتأييد أنظمة التقييم التي تحدد مدى كفاءة المعلم، مستخدمين الدليل على ذلك من معدل تعلّم الطالب، وكذلك الملاحظات التي يسجلها المختصون فيما يتعلق بالتدريس الفصلي. ومن أجل دراسة الكيفية التي يمكن بها تقييم كلا المكونين (تقييم المعلم وتعلّم الطالب) بشكل توافقي، فإنهما قاما بفحص النظم الإشرافية في أربع إدارات تعليمية مختلفة، واستخدما البيانات المتعلقة بالممارسات التعليمية ونواتج التعلّم لدى الطلاب. وتوصلا في نهاية الأمر، إلى مجموعة من التوصيات الداعمة لاستخدام كلا النمطين من البيانات (أي البيانات المتعلقة بتقييم المعلم، وتلك المتعلقة بتعلم الطالب – المترجم). وعلى أية حال، فإن توصياتهما تنظر بعين الاعتبار إلى استخدام بيانات إنجاز الطالب؛ إذ نصَّ على ذلك بتأكيد جاء فيه: "بافتراض وجود صلة واضحة وغير قابلة للشك فيما بين كفاءة المعلم وتعلّم الطالب، فإننا ندعم استخدام المعلومات المتعلقة بإنجاز الطالب في تقييم المعلم. ومن ثم، فإنه يمكن، بل وينبغي أن يكون إنجاز الطالب مصدرًا مهمًّا للتغذية الراجعة المتعلقة بكفاءة وفاعلية المدارس، والمديرين والمعلمين" (ص١٠٢).

في عام ٢٠٠٨م، قدم كل من توك وروثمان في تقريرهما "*الاندفاع إلى التقييم*"، وجهة نظر مثيرة للتحفز، وتنطلق نحو تقييم المعلم، وقد انتقدا – في التقرير– الممارسات الحالية للإشراف والأداء التقييمي، قائلين :"هذه الممارسات سطحية ولا تشير في غالب الأحوال إلى ضرورة التركيز على نوعية التدريس، كما أنها مقياس

ضعيف للغاية فيما يتعلق بتعلم الطلاب" (ص١). وبشكل أكثر تخصصًا ونوعية، فقد وصفا التدريس على أنه مهنة تركز على أنماط رسمية من المعرفة، بدلاً من تركيزها على الفاعلية التدريسية وكفاءتها وإنجاز المتعلم. والأبعد من ذلك، فإنه على الرغم من صرامة تطبيق مبدأ *"لا طفل يترك من دون تعليم"* وما يحتاجه هذا التطبيق من متطلبات تتعلق بنوعية المعلم، إلا أنهم وجدوا أن أربع عشرة ولاية فقط – من الولايات الأمريكية كلها– كانت تتطلب ضرورة وجود أنظمة مدرسية قادرة على القيام بالتقييم السنوي للمعلمين. كما لاحظا أن بعض نظم التقييم قد لا تعكس كفاءة المعلم وفاعليته في الفصل. وتقول ماري كينيدي الأستاذة بولاية ميتشجان، معلقة في هذا الصدد: "في معظم الأمثلة التي نبحثها، فإننا لا نجد شيئًا يتجاوز هاتين العلامتين، فيما يتصل بالتقييم: مرضٍ/غير مرضٍ" (ص٢).

في عام ٢٠٠٩م، ثمة تقرير مماثل بعنوان *"تأثير ويدجيت"* (وايسبرج، سيكستون، مولهرن، وكيلنج، ٢٠٠٩م)، تنتقد بشدة ممارسات متعلقة بتقييم المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد قام مؤلفو التقرير بتفسير تلك التسمية (ويدجيت) غير العادية في السطور التالية:

> إن فشل نظم التقييم في توفير معلومات دقيقة وذات مصداقية عن الأداء التعليمي الفردي للمعلمين يرسخ لظاهرة، مؤداها أننا بصدد *"تأثير ويدجيت"*، ذلك التأثير الذي يصف نزعة المدرسة أو اتجاهها إلى افتراض أنه ليس ثمة اختلاف في كفاءة أو فاعلية الفصل من معلم إلى آخر. وهذه الفكرة الخادعة التي دامت لعدة عقود، ترسخ لتأثير البيئة، والتي يتوقف فيها المعلمون عن النظر إليهم من خلال كونهم يؤدون مهنتهم بشكل فردي، والأحرى أن يتعاملوا معها على أنها مهنة الأجزاء/المكونات المتبادلة (أي التي تتشكل مكونات أدائها بين أطراف عديدة، يأتي في مقدمتهم المعلم نفسه، ثم المشرف الإداري، والملاحظ، والقائم

بالتقييم، والمتعلم نفسه – المترجم). وفي صدد إنكار الدراسة لمزايا وعيوب النزعة الفردية، فإنه يعبر عن عدم احترامه الشديد لأولئك المعلمين المتمسكين بتلك النزعة؛ إذ يتباين ذلك مع الكفاءة التدريسية.. إنه يغامر بحياة الطلاب(ص٤).

لقد كان تأثير ويدجيت نتاجًا للعمل البحثي المتعلق بممارسات وأداءات التقييم في اثنتي عشرة إدارة تعليمية، عبر أربع ولايات، تضم حوالى خمسة عشر ألفًا من المعلمين، وألف وثلاثمائة إداري، وأكثر من ثمانين مسؤولاً تعليميًّا على مستوى الولاية (من هذه الولايات). ودلت النتائج النوعية على وجود عيوب في عملية تقييم المعلم، كما يلى:

إن الفشل الحادث في تقييم العوامل المتغيرة في الفاعلية التدريسية، يعوق كذلك الإدارات التعليمية على تحديد الاحتياجات التنموية النوعية للمعلمين. وفي الحقيقة، فإن (٧٣٪) من المعلمين (موضوع البحث: أي العينة التي قام الباحث بمسحها إجرائيًّا) عبرت عن أن أحدث اتجاهات التقييم تطبيقًا لم تستطع أن تحدد أو تتعرف إلى أي مجالات تنموية في الأداء، كما أن (٤٥٪) من هؤلاء المعلمين، ممنْ استطاعت الاتجاهات تحديد المجالات التنموية في الأداء بالنسبة لهم، أقروا بأنهم تلقوا دعمًا مؤثرًا في تحسين أدائهم (هذا يعنى أن ٥٥٪ من الذين استطاعت أداءات التقييم أن تحدد لهم مجالات تنميتهم في الأداء لم يتلقوا هذا الدعم – المترجم).

إن الخلاصات النهائية للتقرير تقترح فحصًا دقيقًا كاملًا (مراجعة) لعملية تقييم المعلم كما يلى:

التقييمات قصيرة وغير متكررة (إذ يعتمد معظمها على ملاحظتين فصليتين أو أكثر، لا يزيد زمنها جميعًا على ستين دقيقة في أغلب الأحوال).. كما يؤديها إداريون غير متدربين على القيام بهذا العمل ومتأثرون بالقوى والاتجاهات الثقافية السائدة – لاسيما ذلك التوقع الذي يسود المعلمين بأنهم يقفون ضمن أغلبية ساحقة، تتنافس كلها على مَنْ يشغل موقع "صاحب أفضل أداء".

وبينما يكون من المستحيل تعرّف ما إذا كانت النظم المستخدمة هي التي تشكل ثقافة التقييم، أم أن الثقافة السائدة هي التي تشكل النظم المستخدمة في التقييم، فإن النتيجة واضحة للغاية – لقد فشلت النظم التقييمية في أن تفاضل الأداء الحادث من مختلف المعلمين. وكنتيجة لاحقة لذلك، فإن فاعلية المعلم عادة ما تكون محل تجاهل شديد. إن المعلمين المتميزين لا يمكن التعرف عليهم أو إثابتهم عبر إعداد أو تأهيل مزمن ضعيف الأداء، وأن أداء الغالبية الساحقة من المعلمين يظل في المستويات المعتدلة، كما أنه لا يتلقى دعمًا متمايزًا أو تنمية تفاضلية، يحتاج إليها المعلمون من أجل تحسين أدائهم كممارسين لمهنة.

وبوضوح، فإنه مع نهاية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، فإن ممارسات وأداءات تقييم المعلم كانت تحت الحصار بصورة واضحة.

دروس من التاريخ

يمكن رؤية تاريخ الإشراف والتقييم في الولايات المتحدة الأمريكية على أنه ارتقاء تدريجي حسب التوصيات التي أوردناها في هذا الكتاب؛ إذ نجد القاعدة المعرفية المدروسة (المنسقة) للتدريس التي يتم تدعيمها بنجاح في نموذج هانتر، والاستفادة من نموذج شارلوت دانييلسون، وقد كانت درجة التخصص النوعي لهذين النموذجين سر

قوتهـا وتميزهمـا. وعلـى أيـة حـال، فإنـه في حالـة الاسـتدلال بـأداءات الإشـراف الإكلينيكي غير الصائبة، فإن التاريخ قد علّمنا أن القاعدة المعرفية الجيدة الإعداد لا يجب أن تستخدم كـ "وصفة علاجية" للتدريس أو لتقييم المعلم.كما تمَّ دعم توصية "*التغذية الراجعة المؤثرة والممارسات الفاعلة*" من خلال تنمية النماذج الإشرافية الانعكاسية التي وضع تصوراتها جلاتهورن وماك جريل وجيلكمان. إن التنمية التربوية الحقيقية تأتي من الانعكاس الذاتي للمعلم، مؤدية إلى وجود أهداف واضحة للتحسين في الممارسة. إن المعيار الواضح للنجاح، والذي يضم كلاً من سلوك المعلم وإنجاز الطالب له جذور واضحة في التأكيدات التي بزغت في أوائل القرن الحادي والعشرين، كمعيار مثالي الدلالة على فاعلية المعلم وصلتها بسلوكاته كعامل سببي في تشكيل هذه العلاقة. وأخيرًا، فإن المعلم من خلال إدراك الخبرة وتعرفها يلقى دعمًا كذلك من خلال تأكيد ضرورة تقييمه. وإذا لم يكن إنجاز الطالب ذا صلة بتقييم المعلم، فإن المعلمين سيحظون بعائد ضئيل من الممارسة لا يكفي لإنضاج أدائهم ووصوله إلى نطاق الخبرة المطلوب.

إن الجانب الوحيد غير المدعم من النموذج الذي صممناه من قبل تاريخ الإشراف والتقييم، هو المتعلق بتوفير فرص للملاحظة ومناقشة الخبرة. وفي الغالب، فإن أقرب دعم لهذا الجانب – في نموذجنا – ما نجده في منظور جليكمان من أن الإشراف يمكن أن يكون عملية تنظيمية. إن التدريس يحدث خلال سياق مجتمع محلي ما، كما أن الإشراف والتقييم يجب أن يتم دعمهما من خلال ذلك المجتمع المحلي.

موجز الفصل

لقد قدم هذا الفصل مناقشة موجزة لتاريخ الإشراف على المعلم وتقييمه في الولايات المتحدة الأمريكية. بدأت أيامه المبكرة في القرن الثامن عشر، ودامت حتى أواسط القرن التاسع عشر. وكانت تتسم بالاعتماد على الإكليروس (رجال الدين) لتوفير الإرشاد والإشراف اللازمين للمعلمين. وعندما أصبحت النظم التعليمية أكثر تعقيداً، تنامت الحاجة إلى إرشاد أكثر تخصصًا للمعلمين يمنحهم دفعة لتشكيل المعلم المشرف كقائد، وكذلك إلى وعي متزايد بأهمية التربية في تشكيل المجتمع. تلت ذلك، حقبة الإدارة العلمية، بدءًا من أواخر القرن التاسع عشر إلى ما قبل الحرب العالمية الثانية، والتي اتسمت بوجهتي نظر متنافستين للتربية، كانت أولاهما وجهة ترى أن الهدف من التربية كان دعم المثُل الديموقراطية، بينما كانت الوجهة الأخرى ترى أن المدرسة تقوم بوظيفتها أفضل ما يمكن عندما تتبنى مدخل الإدارة العلمية. وخلال هذه الحقبة، حاز المدخل العلمي القوة والقبول. وفي الفترة التي تلت الحرب العالمية الثانية شهدت التربية تأرجحًا، انتقل بها من المدخل العلمي إلى تأكيد ضرورة التنمية الفردية للمعلم. وشهدت هذه الحقبة كذلك زخمًا غير مسبوق في المسئوليات الملقاة على عاتق المشرف.

في الحقبة التي تلت ذلك، والتي استمرت من العقد السادس للقرن العشرين إلى أوائل العقد السابع من القرن نفسه، برزت ظاهرة الإشراف الإكلينيكي – والتي تعد واحدة من أكثر الحركات تأثيراً وفاعلية في تاريخ الإشراف والتقييم. لقد كان نموذج "هانتر" متآلفًا مع الإشراف الإكلينيكي ليحقق انتشارًا وذيوعًا واسعين، إلا أنه ما لبث أن أفل نجمه بصورة كبيرة.. وشهدت الفترة التالية لهذا النوع من الإشراف ظهور نماذج الإشراف التطوري/ الانعكاسي، وقد وفرت دراسة "راند" نظرة

واقعية إلى الممارسات الفعلية للإشراف والتقييم في الإدارات التعليمية والمدارس وتوصلت إلى خلاصة مؤداها أن المعلمين يفضلون التغذية الراجعة النوعية التخصصية في مقابل التغذية الراجعة العامة.

في منتصف العقد التاسع من القرن العشرين، بزغ نموذج دانييلسون في الإشراف على المعلم وتقييمه. وقد حظي ذلك النموذج بتطبيق واسع النطاق، عبر مراحل التعليم الاثنتي عشرة. وأخيراً، شهد العقد الأول من القرن الحادي والعشرين انتقادات حادة لممارسات التقييم الحالية، ومطالبات متعددة بتغييرات رئيسية في العلاقة الحادثة بين تقييم المعلم وإنجاز المتعلم.

الفصل الثالث

قاعدة معرفية جيدة
الإعداد للتدريس

كما وصف من قبل في الفصل الأول، فإن قاعدة معرفية جيدة الإعداد للتدريس تعتبر الخطوة الأولى، التي يتعين على المدرسة أو الإدارة التعليمية أن تأخذها إذا أرادت دعم تطوير خبرة المعلم. والنموذج الذي نعرضه يتضمن أربعة مجالات، هي: (١) الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، (٢) التخطيط والإعداد، (٣) درجة الانعكاس (التغذية الراجعة) على التدريس، (٤) الإعداد الجامعي والأداء المهني. وكل مجال من هذه المجالات الأربعة يتضمن تصنيفات فرعية تحت التصنيف الأساسي. وفي حالة المجال الأول، الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، فإن هذه التصنيفات الفرعية تتضمن – هي ذاتها – تصنيفات فرعية أخرى، ويوجد وصف كامل لهذا النموذج في الجدول رقم (٣–١).

وعبر هذه المجالات الأربعة، نجد ستين عنصرًا نوعيًا، يمكن لنا أن نعتبر الواحد منها ذا مستوى تخصصي أعلى في التنظيم (فمثلاً، هناك واحد وأربعون عنصرًا في المجال الأول، وثمانية عناصر في المجال الثاني، وخمسة عناصر في المجال الثالث، وستة عناصر في المجال الرابع). وحسب العدد الإجمالي للعناصر الواردة في النموذج، فإن ذلك يقارب العدد الوارد في نموذج شارلوت دانييلسون الذي يضم ستًا وسبعين عنصرًا. وعلى أية حال، فإن تأكيداتنا مختلفة عمّا ورد لدى دانييلسون.

وبشكل تخصصي تام، فإن المجال الأول جدول رقم (٣–١) يتضمن أكثر من نصف عدد العناصر الواردة في النموذج بالكامل (٤١ عنصرًا من إجمالي ٦٠ عنصرًا).

وعدم التوازن هذا يعكس الأهمية التي خصصناها للمجال الأول، الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية. وكما يتضح من جدول رقم (٢-١) في الفصل الأول، فإن المجال الأول له علاقة سببية مباشرة بإنجاز الطالب. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذا المجال هو الأكثر تعقيدًا، إذ إن به ثلاثة تصنيفات أعلى مستوى، تتضمن تسعة تصنيفات فرعية، تتضمن فيما بينها هي الأخرى – كذلك – ثلاثة تصنيفات فرعية أخرى.

شكل رقم (٣-١) المجالات الأربعة

المجال الأول : الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية

المكونات النمطية

السؤال الأول: ماذا عليّ أن أفعل لتأسيس أهداف تعليمية أكون قادرًا على توصيلها، وتتبع تقدم الطلاب، والاحتفاء بالنجاح؟

١. توفير أهداف تعلّم ومقاييس واضحة لقياس هذه الأهداف.

٢. توفير أهداف تعلّم ومقاييس واضحة لقياس هذه الأهداف.

٣. الاحتفاء بنجاح الطلاب.

تصميم السؤال السادس: ماذا عليّ أن أفعل لتأسيس ثوابت فصلية (أداءات فصلية يومية ثابتة) والمحافظة على دوامها؟

١. توفير أهداف تعلّم ومقاييس واضحة لقياس هذه الأهداف.

٢. تتبع تقدم الطلاب.

٣. تنظيم الحيّز الطبيعي للفصل (بما يضمه من جدران ومقاعد وطلاب) وإعداده للتعلم.

مكونات المحتوى

تصميم السؤال الثاني: ماذا عليّ أن أفعل لأساعد الطلاب بشكل فاعل ومؤثر على التواصل مع ما يتلقاه من معارف جديدة؟

٠١ تحديد المعلومات المهمة.

٠٢ تنظيم الطلاب للتواصل مع المعارف الجديدة.

٠٣ الإعداد المسبق للمحتوى الجديد.

٠٤ تقسيم المحتوى الجديد إلى أجزاء يسهل هضمها واستيعابها.

٠٥ الأداء الجماعي للمعلومات الجديدة.

٠٦ إثراء المعلومات الجديدة.

٠٧ توثيق عرض المعارف الجديدة.

٠٨ قياس الانعكاس الحادث على التعلّم.

تصميم السؤال الثالث: ماذا علىّ أن أفعل لمساعدة الطلاب على الممارسة وتعميق فهمهم للمعارف الجديدة؟

٠١ مراجعة المحتوى.

٠٢ تنظيم الطلاب للممارسة وتعميق فَهمهم للمعرفة الجديدة.

٠٣ استخدام الواجب المنزلي.

٠٤ تحليل أوجه الاختلاف والاتفاق.

٠٥ تحديد الأخطاء وتصحيحها.

٠٦ ممارسة المهارات والاستراتيجيات والأداءات.

٠٧ مراجعة المعارف الجديدة.

تصميم السؤال الرابع: ماذا عليّ أن أفعل لمساعدة الطلاب على توالد المعرفة واختبار الفرضيات المتعلقة بالمعارف الجديدة؟

١٠ تنظيم الطلاب للقيام بمهام معرفية معقدة.

٢٠ إشراك الطلاب في مهام معرفية معقدة، بما فيها من توالد الفرضيات واختبارها.

٣٠ توفير المصادر والإرشاد اللازمين.

مكونات ينبغي التركيز عليها

تصميم السؤال الخامس: ماذا عليّ أن أفعل لإشراك الطلاب؟

١٠ ملاحظة الطلاب غير المندمجين والتواصل معهم لتشجيعهم على الاندماج مع غيرهم.

٢٠ استخدام ألعاب أكاديمية.

٣٠ إدارة معدلات الاستجابة أثناء طرح الأسئلة.

٤٠ استخدام التحرك البدني.

٥٠ الاحتفاظ بمعدل تعلّم فعلي (حسب الموقف التدريسي – المترجم).

٦٠ القيام بعروض (أداءات الطلاب والمعلم) قوية ومؤثرة.

٧٠ استخدام الحوار الودي.

٨٠ توفير الفرص اللازمة للطلاب، بهدف تشجيعهم على التحدث عن أنفسهم.

٩٠ عرض المعلومات غير العادية أو المثيرة للالتباس.

تصميم السؤال السابع: ماذا عليّ أن أفعل لتعرّف مدى ارتباط الفصل/عدم ارتباطه بالقواعد والإجراءات المتبعة ؟

١. استعراض الأسس "المتفق عليها".

٢. تطبيق النتائج المترتبة على القواعد والإجراءات المتبعة.

٣. تعريف مدى درجة الارتباط / عدمها للطلاب.

تصميم السؤال الثامن: ماذا عليّ أن أفعل لتأسيس علاقات مؤثرة مع الطلاب، والحفاظ عليها؟

١. فهم اهتمامات الطلاب وخلفياتهم.

٢. استخدام السلوكات التي تحمل تأثيرًا إيجابيًّا على الطلاب.

٣. العرض الموضوعي والقدرة على التحكم.

تصميم السؤال التاسع: ماذا علىّ أن أفعل لضمان توقعات عالية المستوى لأداء كل الطلاب؟

١. إظهار القيمة والتقدير والاحترام للطلاب ذوي الإنجاز المنخفض المستوى. استخدام ألعاب أكاديمية.

٢. طرح الأسئلة على الطلاب ذوي الإنجاز منخفض المستوى.

٣. تحليل وتصحيح الإجابات غير الصحيحة للطلاب ذوي الإنجاز منخفض المستوى.

المجال الثاني: التخطيط والإعداد

التخطيط والإعداد للدروس والوحدات

١. التخطيط والإعداد لتحقيق جسور مؤثرة لتوصيل المعلومات عبر الدروس.

٢. التخطيط والإعداد لدروس الوحدة، بما يضمن تحقق التقدم اللازم نحو ضمان فهم عميق وانتقال آمن للمحتوى إلى الطلاب.

٣. التخطيط والإعداد لإحداث اهتمام كاف ومناسب.

التخطيط والإعداد لاستخدام المصادر التعليمية والتكنولوجيا

٠١ التخطيط والإعداد لاستخدام المصادر التعليمية المتاحة للوحدات والدروس التالية (مثل: مواد إثرائية / شرائط فيديو).

٠٢ التخطيط والإعداد لاستخدام التكنولوجيات المتاحة، مثل: اللوحات الذكية، وأنظمة الاستجابة المختلفة والحواسيب.

التخطيط والإعداد للإيفاء بالاحتياجات الخاصة للطلاب

٠١ التخطيط والإعداد لاستخدام المصادر التعليمية المتاحة للوحدات والدروس التالية (مثل: مواد إثرائية / شرائط فيديو).

٠٢ التخطيط والإعداد لاستخدام التكنولوجيات المتاحة، مثل: اللوحات الذكية، وأنظمة الاستجابة المختلفة والحواسيب.

التخطيط والإعداد للإيفاء بالاحتياجات الخاصة للطلاب

٠١ التخطيط والإعداد لليفاء باحتياجات متعلمي اللغة العربية.

٠٢ التخطيط والإعداد للإيفاء باحتياجات طلاب التعليم الخاص.

٠٣ التخطيط والإعداد للإيفاء باحتياجات الطلاب الوافدين منبيئة غير داعمة – بالشكل المطلوب–للتمدرس (الذهاب إلى المدرسة والانتظام بها – المترجم).

المجال الثالث : الانعكاس على التدريس

تقييم الأداء الشخصي

٠١ تحديد المجالات النوعية لمناطق التميّز، ومواطن القصور، من خلال المجال الأول.

٠٢ تقييم فعالية الدروس والوحدات.

تقييم فعاليات الاستراتيجيات التربوية وكذلك السلوكات التربوية عبر تصنيفات مختلفة من الطلاب (مثل: مجموعات سياسية – اجتماعية مختلفة من الطلاب، مجموعات عرقية مختلفة).

تطوير وتنفيذ خطة نمو الأداء المهني

٠١ تطوير خطة مكتوبة للنمو والتطور.

٠٢ عرض التقدم ذي الصلة بخطة نمو الأداء المهني.

المجال الرابع : الإعداد الجامعي والأداء المهني

دعم البيئة الإيجابية

٠١ رفع درجة التواصل الإيجابي بين الزملاء.

٠٢ رفع درجة التواصل الإيجابي بين الطلاب والوالدين.

دعم تبادل الأفكار والاستراتيجيات

٠١ البحث عن جهات استشارية تقدم النصح والإرشاد؛ لتغطية الاحتياجات اللازمة.

٠٢ إرشاد المعلمين الآخرين ومشاركتهم الأفكار والاستراتيجيات.

دعم تطوير كل من الإدارة التعليمية والمدرسة

٠١ قياس مدى ارتباط الإدارة التعليمية والمدرسة بالقواعد والإجراءات المعمول بها.

٠٢ الإسهام في المبادرات التي تقوم بها الإدارة التعليمية والمدرسة.

ولكن هذا لا يعني القول: إن المجالات الأخرى ليست بالمهمة، فإنه كما يتبين من الجدول (٢–١) في الفصل الأول، فإن المجال الثاني (التخطيط والإعداد) يفترض وجود رابطة أو صلة مباشرة بين التغيرات السلوكية في الفصل (المجال الأول) والانعكاس على التدريس (المجال الثالث)؛ إذ يفترض وجود صلة مباشرة له بالتخطيط والإعداد (المجال الثاني). ومن بين المجالات الأربعة السابقة، فإن المجال الأقل قدر صلة مباشرة بالاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، هو مجال "الإعداد الجامعي والأداء المهني"، على الرغم من أن الصلة يمكن تفسيرها على أساس أن المجال الرابع هو الأساس، الذي يمكن فيه بناء المجالات الأخرى. وفي هذا الفصل، سوف نصف العناصر النوعية لكل مجال على حدة.

المجال الأول: الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية

هذا المجال يستهدف مباشرة ما يقوم به المعلمون في الفصول. إن تصنيفات الاستراتيجيات والسلوكات الواردة في هذا المجال مأخوذة من كتاب "*فن وعلم التدريس*" (مارزانو، ٢٠٠٧م). وقد صمم هذا المجال كإطار موضوعي يتضمن الاستراتيجيات القائمة على البحث من خلال ثلاثة أعمال بحثية، هي: "*التدريس الفصلي الذي يؤتي ثماره*" (مارزانو، بيكيرنج وبولوك، ٢٠٠١م)، و"*الإدارة الفصلية التي تؤتي ثمارها*" (مارزانو، ٢٠٠٦م). وعلى مستوى واحد، فإنه يبدو أن كتاب "*فن وعلم التدريس*" قصد به أن يكون إطارًا عمليًّا عامًا، يمكن للمعلمين أن يستخدموه ليذكروا أنفسهم بالاستراتيجيات القائمة على البحث. ومن أجل هذا الغرض، فمن الأفضل الاعتقاد بأن كتاب "*فن وعلم التدريس*" إطار عملي مخطط، وهذا الاستخدام موضح في جدول(٣–٢).

جدول(٣-٢)

تصميم أسئلة مأخوذ من كتاب " *فن وعلم التدريس*".

١. ما الذي عليّ أن أفعل لتأسيس أهداف تعليمية، أكون قادرًا على توصيلها للطلاب وتتبع تقدمهم والاحتفاء بالنجاح؟
٢. ما الذي عليّ أن أفعل لأساعد الطلاب بشكل مؤثر في التواصل مع ما يتلقونه من معارف جديدة؟
٣. ما الذي عليّ أن أفعل لمساعدة الطلاب على الممارسة وتعميق فهمهم لما يتلقونه من معارف جديدة؟
٤. ما الذي عليّ أن أفعل لمساعدة الطلاب على توالد المعرفة واختبار الفرضيات المتعلقة بالمعارف الجديدة ؟
٥. ما الذي عليّ أن أفعل لإشراك الطلاب؟
٦. ما الذي عليّ أن أفعل لتأسيس ثوابت فصلية (أداءات يومية ثابتة) والمحافظة على دوامها؟
٧. ما الذي عليّ أن أفعل لتعرف مدى ارتباط الفصل / عدم ارتباطه بالقواعد والإجراءات المتبعة؟
٨. ما الذي عليّ أن أفعل لتأسيس علاقات مؤثرة مع الطلاب والمحافظة عليها؟
٩. ما الذي عليّ أن أفعل لضمان توقعات عالية المستوى لأداء كل الطلاب؟
١٠. ما الذي عليّ أن أفعل لتطوير دروس مؤثرة، ومنظمة داخل وحدة متسقة؟

عند التخطيط للتدريس، فإن الأسئلة العشر الواردة في الجدول السابق رقم (٣–٢) يمكن أن تعتبر – بشكل أو بآخر– منعزلة عن بعضها البعض.. إن هذه الأسئلة ببساطة هي مذكّرات للمعلمين بالاستراتيجيات والسلوكات الفصلية التي يستخدمونها في الدرس القادم أو في الوحدة القادمة. فمثلاً، بعد قراءة متمعنة للأسئلة العشر المبينة في الجدول رقم (٣–٢) أثناء الإعداد للدرس التالي، فقد تقرر المعلمة أنها ستركز على الأسئلة الثاني والخامس والثامن فحسب.. وهذه هي المسألة المطلوبة والمتمثلة في أن تدرك المعلمة أن الدرس – الذي ستتعامل معه – ستنتج عنه معارف جديدة، تلك المعارف التي لم يتلقاها الطلاب من قبل بشكل واضح. وبالتبعية، فإن المعلمة ستستخدم بعضًا من الاستراتيجيات، الواردة في كتاب "*فن وعلم التدريس*"، والتي تعد أكثرها فائدة عندما يتم تقديم محتوى جديد (السؤال الثاني). وبالإضافة إلى ذلك، فإن المعلمة ستقرر استخدام بعض استراتيجيات إشراك الطلاب وإدماجهم (السؤال الخامس)؛ لأنها لاحظت مؤخرًا أن طلابها غالبًا ما يشعرون بالضيق. وأخيرًا، تقرر المعلمة استخدام بعض استراتيجيات، هادفة إلى تحسين علاقتها مع طلابها (السؤال الثامن)؛ لاسيما أولئك الذين يبدون غير منسجمين مع بقية زملائهم.

وعندما يتمُّ التعامل مع الأسئلة العشرة السابقة بشكل مستقل، أثناء تخطيط التدريس، فمن المهم إدراك ضرورة أن يعكس ذلك التدفق الطبيعي للنشاطات التي تؤدي في الفصل، عندما تستخدم هذه الأسئلة كقاطرة لتحسين خبرة المعلم من خلال التغذية الراجعة التي تتوافر له عن أدائه. ولتحقيق هذه الغاية، فإنه يمكن تنظيم هذه الأسئلة إلى ثلاثة أنماط عامة من تقسيمات الدرس: أجزاء نمطية معتادة، وأجزاء ينقسم إليها المحتوى، وأجزاء يجب التركيز عليها.. وهذه التقسيمات هي التصنيفات الرئيسية للمجال الأول في الجدول رقم(٣–١).

يعتبر الجزء الخاص في تناول الدرس حدثًا ما في الفصل، يتسم بأنه له هدفًا نوعيًا ونظامًا متخصصًا من ناحية سلوكات المعلم واستراتيجياته، التي يستخدمها للإيفاء بتحقيق ذلك الهدف. إننا نستخدم مصطلح "جزئية الدرس" لأنها تعرف وحدة من تحليل يقوم به المعلم للمنهج، يكون مفيدًا بشكل خاص، عند توفير التغذية الراجعة للمعلمين. وفي الحقيقة، فقد استخدم هذا المصطلح لفترة غير قصيرة من الوقت. وبالاستناد إلى قدر غير يسير من نظرية التصميم (انظر: بيرلاينر، ١٩٨٦م؛ وجود، وجرويز، وابيميرير١٩٨٣م؛ ولاينهارت، وجرينو، ١٩٨٦م؛ وستودولسكي، ١٩٨٣م؛ ولاينهارت،١٩٩٠م) تمَّ افتراض أن التعامل مع هذه الجزئية لابد من أن يتم على اعتبار أنها وسيلة لتصنيف ذلك العدد الضخم من الاستراتيجيات والسلوكات المستخدمة من قبل المعلمين الخبراء:

> إن هذه المعلومات القائمة على البحث تشير إلى حقيقة أن الدروس تتكون من عدة أجزاء أو جزئيات دروس متعددة، وأن كل مكون من هذه المكونات يحمل سمات مهمة، ويتضمن أدوارًا مختلفة للمعلمين والطلاب، كما أن لكل جزئية أهدافًا متعددة، التي يمكن أن تتحقق لها درجة أعلى أو أقل من النجاح، من خلال مجموعة متغايرة من الأداءات. والأبعد من ذلك، أن هذه الجزئيات يتم تدعيمها من خلال أداءات وبروتوكولات متفق عليها وسلسلة الحدوث. (ص ص ٢١–٢٢).

وكما هو واضح في جدول رقم (٣–١)، فإن السؤالين الأول والسادس يمكن تصنيفهما على أنهما جزأن من أجزاء السؤال، يحدثان بصفة يومية في كل فصل، أو على الأقل في فترات منتظمة في الفصول.. بينما تتعامل الأسئلة الثاني والثالث والرابع مع الأجزاء المتعلقة بالمحتوى؛ إذ إنها تمثل طرقًا مختلفة لمداخل تركز على المحتوى الأكاديمي. وتركز الأسئلة: الخامس والسابع والثامن والتاسع على السلوكات التي يجب أن يلقى عليها الضوء من خلال اتباعها. لاحظ أن السؤال

العاشر ليس واردًا في جدول رقم (٣-١)؛ لأنه يتعامل مع تصميم الوحدة والدرس، واللذين يعدان أجزاء تكاملية في المجال الثاني - التخطيط والإعداد، وسوف نبدأ في مناقشة المجال الأول بالأجزاء النمطية المعتادة (مثل التهيئة / المقدمة / التدريبات - المترجم).

الأجزاء النمطية من الدرس / المحتوى

يتوقع المعلمون، كل يوم، في كل فصل أن يتبع طلابهم قواعد نمطية متفق عليها، بغض النظر عن كون المحتوى تمَّ تعلمه أم لا، وبغض النظر كذلك عن عمر الطلاب. ويتضمن الإطار العملي لكتاب "*فن وعلم التدريس*" تصنيفين من هذه القواعد: (١) أهداف التواصل التعليمية وتتبع تقدم الطالب والاحتفاء بالنجاح، (٢) تأسيس قواعد وإجراءات فصلية والمحافظة عليها. وهي تصنيفات تمثل نطاق السؤالين الأول والسادس على التوالي.

أهداف التواصل التعلمية (ضمان التواصل مع الأهداف التعلمية)، وتتبع تقدم الطالب والاحتفاء بالنجاح

إن كل سؤال من الأسئلة العشرة الواردة في كتاب "*فن وعلم التدريس*" (مارزانو، ٢٠٠٧م) هو - في حد ذاته - عملية دمج لعدد من الاستراتيجيات والسلوكات التدريسية. وقد تمَّ دعم الاستراتيجيات المتعلقة بضمان التواصل مع الأهداف التعلمية وتتبع تقدم الطالب والاحتفاء بالنجاح، من خلال عدة أبحاث، تناولت التأثيرات التي تحدثها تهيئة الهدف (ليبزى، وويلسون ١٩٩٣م؛ ووالبرج، ١٩٩٩م؛ ووايز، وأوكي، ١٩٨٣م)، وكذلك التغذية الراجعة (بانجيرت - دروونز، كولك، ومورجان، ١٩٩١م؛ وهاس، ٢٠٠٥م؛ وهاتيى، وتيمبرلي، ٢٠٠٧م؛ وكونار، ١٩٩١م)، وتدعيم الجهد (هاتيى، وبيجز، وبرودي، ١٩٩٦م؛وكومار، ١٩٩١م؛ وسكونك، كوكس، ١٩٨٦م)، واستخدام المديح والثناء (بلوم، ١٩٧٦م؛ ويلكنسون، ١٩٨١م)، واستخدام المكافآت

(الإثابة) (ديسى، ريان، وكوزينتر، ٢٠٠١م). وتتضمن الاستراتيجيات والسلوكات النوعية المرتبطة بهذا النمط من الأجزاء ما يلي:

- توفير أهداف تعلّم واضحة ومقاييس ذات شفافية لقياس مدى تحقق هذه الأهداف (مثل: يوفر المعلم أو يذكر الطلاب بالهدف التعليمي النوعي).
- تتبع مسار تقدم الطالب (مثل: استخدام التقييم الوصفي؛ إذ يساعد المعلم الطلاب على عمل شكل بياني (مخطط) يوضح تقدمهم الفردي والجماعي نحو تحقيق الهدف التعلمي).
- الاحتفاء بنجاح الطالب (مثل: يساعد المعلم الطلاب على عرض مواقفهم الحالية، التي تبين مدى تحقيقهم للهدف التعلمي، ومدى الإنجاز المعرفي الذي تمكنوا من تحقيقه).

ولنوضح الكيفية التي تبدو بها هذه الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية في الفصل، فلنأخذ مثالاً موضحًا لأحد معلمي التربية الرياضية، والذي يذكِّر طلابه يوميا بالأهداف التعليمية للوحدة التي يدرسونها.. وبصورة نمطية – إذا لم تكن يومية – فإن المعلم يساعد الطلاب على تتبع مسار تقدمهم، واضعين في اعتبارهم الأهداف التعليمية للوحدة، ومستخدمين لأنماط متباينة من التقييم الوصفي. وخلال دروس الوحدة، وكذلك في نهايتها الوحدة، فعلى المعلم توفير فرص للطلاب لأن يحتفوا بإنجازاتهم المعرفية التي يحققونها، وكذلك بمعرفة مواقفهم الحالية الدالة على إنجازهم وقدرتهم على تحقيق تقدم ملموس فيه.

التأسيس لقواعد وإجراءات فصلية (أعراف متفق عليها) والمحافظة عليها

إن تأسيس أو الحفاظ على القواعد والإجراءات الفصلية نمط آخر من أنماط السلوك المتفق عليه (الأعراف) والمتبعة في الفصل. والاستراتيجيات والسلوكات المنبثقة من هذه الجزئية تعتمد – أساسًا – على التصميم البحثي جيد الإعداد،

والذي يستلزم تأسيس قواعده – بصورة مبكرة – في العام الدراسي، ثم تتم مراجعته واعتباره (مناقشته) بأسلوب منطقي وتنظيمي طوال العام الدراسي (أندرسون، إيفرتسون وإيمير، ١٩٨٠م؛ بروفي، وإيفرتسون، ١٩٧٦م؛ إيزينهارت، ١٩٧٧م؛ إيمر، إيفرتسون، وأندرسون، ١٩٨٠م؛ وجود، وبروفي، ٢٠٠٣م؛ وموسكويتز، وهايمان، ١٩٧٦م).

وتتضمن الاستراتيجيات والسلوكات النوعية المرافقة لهذا النمط من الجزئيات ما يلي:

- تأسيس قواعد فصلية (مثل: يذكِّر المعلم الطلاب بالقاعدة أو الإجراء المتبع أو يؤسس لقاعدة أو إجراء جديدين).
- تنظيم الحيّز الطبيعي للفصل وإعداده للتعلّم (أي التناسب بين مساحة الفصل وتوزيع مقاعد الطلاب وأركان الأنشطة بالفصل – المترجم) (فمثلاً، ينظم المعلم المواد التعليمية وفنيات التحرك والمرور في الفصل بما يحسِّن عملية التعلّم).

ولكي نوضح الكيفية التي تبدو بها هذه الاستراتيجيات والسلوكات في الفصل؛ لنأخذ مثالاً لأحد معلمي اللغات في مدرسة ابتدائية؛ حيث يستغرق الأمر منه وقتًا في بداية العام الدراسي ليؤسس قوانين وإجراءات واضحة، تتصل بالسلوك الملائم في الفصل. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه نظرًا لكونه من التقاليد والأعراف المتبعة في الفصل، فإن المعلم يراجع– بصورة منتظمة – هذه القواعد والإجراءات، محدثًا تغييرات كلما استدعت الضرورة. وفي نهاية الأمر، وكونها مسألة أعراف وتقاليد، يقوم المعلم بالعمل على استتباب النظام، من خلال تنظيم المواد التعليمية والعروض وأنماط التحرك في الفصل بأسلوب يدعم التعلم.

الأجزاء المكونة للمحتوى

هناك ثلاثة أنماط من الأجزاء المكونة للمحتوى، هي: (١) المكونات التي تقدم محتوى جديدًا، (٢)الأجزاء التي تساعد الطلاب على ممارسة وتعميق معارفهم، (٣)

الأجـزاء الـتي تسـاعد الطـلاب علـى تطبيـق مـا تعلـّموه مـن خـلال توالـد الفـروض واختبارها. وهذه الأجزاء المكونة للمحتوى تمثل الأسئلة: الثـاني والثـالث والرابـع علـى التوالي. إن كل جزء من هذه الأجزاء الثلاثة قد يبدو كدرس مميز، على الـرغم مـن أن أكثر مـن نمط من هـذه الأنمـاط الثلاثـة مـن مكونـات المحتـوى قـد يـتم تقديمـه في فترة فصلية واحـدة– لا سيما عنـدما تكون فـترات (حصـص) الفصـول ممتـدة نتيجـة وجود بعض المشكلات في الجدول وتوزيع هذه الفترات.

تقديم محتوى جديد

تركـز بعـض أجـزاء محتـوى درس مـا علـى تقـديم محتـوى جديـد. وتعـد الاستراتيجيات والسلوكات مهمة لهذه الأجزاء المستندة على: نتـائج بحوث متعلقـة بصيغ وأساليب العرض والتقديم (نوتهول، ١٩٩٩م)، تحكيم مسبق للمحتوى الجديد (أوزوبـل، ١٩٦٨م؛ ومـاير، ١٩٨٩ م، ٢٠٠٣م؛ وويسـت وفنسـهام، ١٩٧٦م)، وتنظـيم المعرفـة الجديـدة لتحقيـق أداء كـفء وفاعـل (لنـدين وآخـرون، ٢٠٠٣م؛ روزشـتاين، ٢٠٠٢م)، وتلخـيص المعـارف والمعلومـات الجديـدة (أندرسـون، هيـدى، ١٩٨٨م، ١٩٨٩م؛ هيـدى، وأندرسون ١٩٨٧م)، وتقديم عرض معارف جديدة بطرق متعددة (آلفيرمان، بوسباي، ١٩٨٦م؛ وأوبوسون، وفوسويل، وبار، وبيركوفك ١٩٩٧م؛ درويان ١٩٩٧م، نيوتون ١٩٩٥م، سادوسكي، بـايفيو ٢٠٠١م؛ وولش، ١٩٩٧م) وتقنيـات، وطـرح الأسئلة (بريسـل وآخـرون، ١٩٩٢م؛ وريدر، ١٩٨٠م، وردفيلد، وروسو، ١٩٨١م)، والانعكاس الذاتي للطالب (كروس، ١٩٩٨م). وتتضمن الاستراتيجيات والسلوكات النوعية المرافقة لعملية تقديم محتوى جديد ما يلى:

- تنظيم الطلاب للتعامل مع المعرفة الجديدة (فمثلاً، ينظم المعلم الطلاب إلى أزواج أو مجموعات ثلاثية لمناقشة أجزاء صغيرة من المحتوى).

- الإعداد المسبق للمحتوى الجديد (فمثلاً؛ يستخدم المعلم استراتيجيات مثل استراتيجية " تعلم ماذا تريد أن تتعلم"، والمنظمات المتقدمة، والأسئلة القبلية).
- تقسيم المحتوى إلى أجزاء يمكن فهمها واستيعابها (فمثلاً؛ يقدم المعلم المحتوى في أجزاء صغيرة، تتناسب مع مستوى الطلاب وقدرتهم على الفهم والاستيعاب).
- إثراء المعلومات والمعارف الجديدة (فمثلاً؛ يطرح المعلم أسئلة على طلابه، تتطلب منهم عمل استنتاجات ومناقشة زملائهم حولها).
- تسجيل المعرفة الجديدة وعرضها (فمثلاً؛ يطلب المعلم من الطلاب القيام بالتلخيص، وتسجيل الملاحظات والدفاع عن الاستنتاجات التي يتوصلون إليها).
- الانعكاس على التعلّم (فمثلاً؛ يطلب المعلم من طلابه أن يوضحوا الانعكاس الحادث على ما فهموه، وكذلك على ما قد يثير اللبس أو عدم الفهم لديهم).

ولكي نوضح الكيفية التي يمكن أن تبدو بها هذه الاستراتيجيات والسلوكات في الفصل، فلنأخذ مثالاً لمعلمة دراسات اجتماعية (تاريخ – جغرافيا)، وهي تقوم بتقديم معلومات جديدة لطلابها بخصوص مفهوم الديكتاتورية. تقوم المعلمة بالتهيئة لطرح المفهوم من خلال طرح أسئلة على الطلاب فيما يتذكرونه أو يعرفونه عن الديكتاتورية. وعندما يتطوع الطلاب بالإجابة، فإنها تسجل هذه الاستجابات على السبورة. وباستخدام السبورة التفاعلية، تبدأ المعلمة في عرض شريط فيلمي يوضح خصائص محددة للديكتاتورية، على أن تقسم المعلمة قبل ذلك الطلاب إلى مجموعات ثلاثية. يستمر العرض للشريط لمدة دقيقتين، ثم تبدأ المعلمة بعدها في سؤال أحد الطلاب في كل مجموعة عن وجهة نظره فيما رآه، بينما يقوم الطالبان

الآخران من المجموعة نفسها بطرح أسئلة للمعلمة، في حالة إذا ما شعرا بعدم رضا عمّا أبداه زميلهما من وجهة نظر. بعد ذلك تقوم المعلمة بعرض الشريط لمدة دقيقة أخرى، ويتم تكرار العملية السابقة، بادئًا في كل مرة بطالب – من كل ثلاثة – يوجز المحتوى. وفي كل مرة، تقوم المعلمة بطرح بعض الأسئلة على كل الطلاب، والتي تتطلب منهم أن يتوصلوا إلى استنتاجات متعلقة بالديكتاتورية.. ثم تقوم كل مجموعة ثلاثية بتقديم موجز للمحتوى الذي تمَّ عرضه في شريط الفيديو، إما في شكل بياني بحت، أو في شكل بياني مصور(أي باستخدام صور معينة لدلالات الشكل البياني– المترجم)، يستعرض من خلاله الموجزات التي قاموا بإعدادها من قبل. وفي نهاية الدرس، تطلب المعلمة من الطلاب الإجابة عن السؤال التالي في كراساتهم: "ما الذي ظل مستعصيًّا على أن أفهمه من جزئيات العرض/ الدرس؟ "، ومثل هذا السؤال سيساعد الطلاب على أن تنعكس مفاهيمهم على ما فهموه بالفعل.

ممارسة المعرفة وتعميقها

بمجرد أن يبدأ تقديم محتوى جديد، فلابد من ممارسته وتعميقه إذا تحتم على الطلاب القيام بذلك بشكل مستقل. ويتم اشتقاق الاستراتيجيات والفصول المهمة لهذا النمط من محتوى جزئية الدرس، من النتائج البحثية على النحو التالي: الممارسة (كومار، ١٩٩١م؛ وروس، ١٩٨٨م)، ومراجعة وتحليل الأخطاء (هالبرن، ١٩٨٤م؛ وهانسن، ١٩٨٦م، وهيلووك، ١٩٨٦م؛ وروفييه – كولييه ١٩٩٥م)، وفحص أوجه التشابه والاختلاف (هالبرن وهانسن، وروفييه، ١٩٩٠م؛ ماك دانييل، ودونلّى، ١٩٩٦م) والواجب المنزلى (كوبر، وروبنسون، وباتال، ٢٠٠٦م). إن السلوكات والاستراتيجيات النوعية المصاحبة لهذه المكونات تخصص لممارسة المعرفة وتعميقها، وتتضمن ما يلى:

- مراجعة المحتوى (فمثلاً؛ يلخص المعلم المحتوى المتعلق بما تمَّ تدريسه مسبقًا ويراجعه).

- تقسيم الطلاب لإعدادهم للممارسة وتعميق معارفهم (فمثلاً؛ يُقسِّم الطلاب إلى مجموعات، لمراجعة المعلومات أو ممارسة المهارات المكتسبة).
- استخدام الواجب المنزلي (فمثلاً؛ يستخدم المعلم الواجب المنزلي ليمارسه الطلاب بشكل مستقل، أو بهدف إثراء المعلومات المطروحة).
- فحص أوجه الاتفاق والاختلاف (فمثلاً؛ يشرك المعلم طلابه في المقارنة والتصنيف وإبداع التعبير عن وجهات النظر، واستخدام التعبيرات المجازية أو الاستعارية).
- فحص الأخطاء والبحث عن أسبابها (فمثلاً؛ يطلب المعلم من طلابه فحص المغالطات فيما يرد إليهم من معارف، وكذلك الدعاية غير الصحيحة والانحرافات الخادعة).
- ممارسة المهارات والاستراتيجيات والعمليات / الأداءات (فمثلاً؛ يستخدم المعلم الممارسة المتعددة).
- مراجعة المعرفة (فمثلاً؛ يطلب المعلم من الطلاب أن يراجعوا المحتوى– بشكل نهائي – في كراساتهم ليقوموا بتوضيح وإضافة المعارف السابقة).

ولتوضيح الكيفية التي تبدو بها هذه السلوكات، فمن المجدي أن نميز بين نمطين من المعرفة: المعرفة الإجرائية والمعرفة البيانية؛ فأولاهما تتضمن المهارات والاستراتيجيات والممارسات، بينما تتضمن ثانيتهما التفاصيل والتتابع المعلوماتي والتعميمات والمبادئ (مارزانو، ٢٠٠٧م). ولتحليل المعرفة الإجرائية، علينا أن نأخذ مثالاً لمعلم لغات في مدرسة أساسية، والذي أعد من قبل استراتيجية لإعداد وتحرير موضوع إنشاء؛ ليتأكد من أن هناك بداية واضحة للموضوع، ووسطًا، وخاتمة. ولتحليل المعرفة البيانية، فلنأخذ مثالاً لمعلم تاريخ في مدرسة متوسطة (إعدادية)، والذي أعد من قبل عرضًا لمعلومات عن الجمهوريات كنظام للحكم، قدمها لطلابه. إن كلا المعلمين قد يبدأ بعرض لمعلومات تطرح كممارسة، ثم يقوم بتعميق الجزء

الـذي تمَّ عرضـه، مـع تقـديم مـوجز للمراجعـة المتعلقـة بـالمحتوى المقـدم في الـدرس التمهيـدي (الجزئيـة الأولى مـن الـدرس، والـتي تمَّ استعراضـها مـن قبـل– المترجـم). وكلاهما أيضًا يقوم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة؛ ليسهل عليهم أداءات تشكيل المعلومـات. وقـد يعمـد معلـم اللغـات إلى إشـراك الطـلاب – بشـكل أو آخـر– في بعض أنماط ممارسة النشاط، هذا بينما قد يقوم معلم التاريخ بإشراك الطلاب في بعض هذه الأنماط الأدائية المصممة، لتوفير فهم أكثر عمقًا للمحتوى. إن الاختلاف يكمن في أن المعرفة الإجرائية تعتمد على الممارسة، بينما تعتمد المعرفة البيانية على التأكـد مـن عمـق الفـَهم للمحتـوى. فمـثلاً؛ كنشـاط أدائـي، قـد يمـد معلـم اللغـات الطلاب بطرح عينات من موضوعات إنشاء، ليست لها بداية واضحة أو وسط أو خاتمة. ويقـوم الطـلاب – فرديًّـا في أو مجموعـات صـغيرة – باسـتخدام هـذه الأمثلـة المصـطنعة ليمارسوا عليها استراتيجية المراجعة، من خلال إعادة كتابة موضوعات الإنشـاء، الـتي تتضمن بداية فاعلة، ووسطًا مؤثرًا، وخاتمه منطقية. أما معلم التاريخ –على الجانب الآخر– فقد يقوم بإشراك الطلاب في نشاط مقارنة، مصمم لمعاونة الطلاب على إدراك الخلاف بين النظام الجمهوري وأنظمة الحكم الأخرى. وعلى سبيل المثال؛ فإن المعلم قد يطلب من الطلاب توضيح التناقضات الموجودة بين النظام الجمهوري والأنظمة الأخرى من الديموقراطيات والملكيات. وأخيرًا، فإن كلا المعلمين قد يقوم بمدِّ نطاق هذه الأنشطة التي تمت في الفصل كواجب منزلي.

توليد (توالد) الفروض واختبارها (تطبيق المعرفة)

يتضمن النمط النهائي من محتوى الدرس الأنشطة (المناشط) التي تتطلب من الطلاب تطبيق ما تعلموه من خلال توالد الفروض واختبارها. إن الاستراتيجيات والسلوكات لهذا النمط من الأجزاء قد استندت إلى البحوث القائمة على: التعلّم مـن خـلال المشـكلات (جيجبيلـز، ودوتشـي، وفـان دن بوسـكي، وسـيجيرز، ٢٠٠٥م). إن

الاستراتيجيات والسلوكات النوعية المصاحبة لهذه الأجزاء من الدرس، المخصصة لتطبيق المعرفة التي اكتسبوها تتضمن ما يلي:

- تقسيم الطلاب وإعدادهم للمهام المعقدة، معرفيًّا (فمثلا؛ يقسم المعلم طلابه إلى مجموعات صغيرة لتيسير قيامهم بالمهام المعقدة معرفيًّا).
- إشراك الطلاب في مهام معرفية معقدة، تتضمن الفرضيات المتوالدة واختبارها (فمثلاً؛ يشرك المعلم طلابه في مهام: اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والبحث والاستقصاء التجريبي، والبحث عن المعرفة).
- توفير المصادر والإرشاد اللازمين (فمثلاً؛ يجعل المعلم المصادر النوعية اللازمة للمهام المعرفية المعقدة متاحة، ويساعد الطلاب على تنفيذ مثل هذه المهام).

ولتوضيح الكيفية التي تبدو بها هذه الاستراتيجيات والسلوكات في الفصل، فلنأخذ مثالاً لمعلم رياضيات، يقوم مسبقًا بتقديم موضوع اللوغارتيمات لأداء عمليات الجمع للأرقام ثلاثية الأعداد. وكأسلوب لمدِّ نطاق نشاط الطلاب ونطاقهم المعرفي، يطلب منهم المعلم تجريب وسائل مختلفة لجمع الأرقام ثلاثية الأعداد، فمثلاً؛ يقوم المعلم بطرح السؤال التالي: "ما الذي يمكن أن يحدث إذا بدأت بالخانة الأخيرة على يسار العددين السابقين، كمقابل للخانة الأولى على اليمين؟" (للتوضيح، لنفترض أننا سنجمع العددين (٣٤٥ + ٥٤٦)، والسؤال السابق يعني ماذا لو جمعنا(٥) في الخانة الثالثة من الرقم الثاني مع (٥) في الخانة الأولى من الرقم الأول، والإجابة بالقطع ستكون خاطئة؛ لأننا نجمع رقمًا من خانة المئات (٥٠٠) إلى رقم من خانة الآحاد (٥)، وهذا يعنى أن المعلم يقصد توجيه طلابه إلى الالتزام بخانة الرقم (مئات/ عشرات/ آحاد، عند الجمع— المترجم). من المتوقع أن يدرك الطلاب أن عملية الجمع تتأثر بالخانة التي يوجد فيها الرقم؛ مما يدفعهم إلى تجريب استراتيجية أخرى بديلة؛ للتأكد من أن توقعاتهم كانت دقيقة بالفعل.

أجزاء من المحتوى، ينبغي التركيز عليها

إن الأجزاء التي ينبغي التركيز عليها في المحتوى تتضمن الأنشطة والسلوكات الفصلية، التي يحتمل ألا تكون جزءًا من كل درس. وعلى أية حال، فإنه عندما يتم استدعاؤها لاستخدامها؛ فإنه ينبغي على المعلم أن يستجيب لهذا الاستدعاء على الفور، وإلا حدث تآكل – غير مطلوب – سريع لبيئة التعلم. ثمة طريقة أخرى لتوصيف المفاهيم المتعلقة بهذه الأجزاء التي ينبغي التركيز عليها، هي تلك المفاهيم التي تتضمن الاستراتيجيات التي يجب أن يعدها المعلمون للاستخدام الفوري، عند إبداء أي ملاحظة بشأن هذه الأجزاء، حتى إذا لم يكن المعلم – بالضرورة– قد خطط بالفعل لاستخدامها في الدرس المقدم. هناك أربعة أنماط من الأهداف تتمازج بتناسب داخل هذا التصنيف العام، هي: (١)زيادة إشراك الطالب، (٢) إدراك وتعرّف مدى دقة الارتباط بقواعد وإجراءات الفصل (الأعراف المتبعة) أو عدم الارتباط، (٣) ترسيخ وحفظ علاقات مؤثرة وفاعلة مع الطلاب، (٤) القدرة على ترقب توقعات عالية تتعلق بأداء كل طالب. وهذه الأجزاء تمثل الأسئلة أرقام ٥، ٦، ٧، ٨،٩ على التوالي.

زيادة إشراك الطالب

من المحتمل أن يتم استدعاء استخدام الاستراتيجيات والسلوكات ؛ بهدف زيادة إشراك الطالب في أي نقطة من خلال نقاط سير الدرس. ويستطيع المعلمون الأكفاء– باستمرار – أن يقوموا بفحص فصولهم – بشكل متمعن – ليحددوا ما إذا كان الطلاب يتم إشراكهم أم لا، ثم يأخذون خطوات محددة لإعادة إشراك الطلاب إذا لم يكن ذلك قد تمَّ من قبل. إن هذا النمط من جزئيات الدرس يتضح بفعالية من خلال نتاج بحثي على النحو التالي: التركيز البحثي على انتباه الطالب (كونيل، سبنسر، وآبير، ١٩٩٤م؛ كونيل، ويلبورن، ١٩٩١م؛ ريفييه ٢٠٠٦م). إن الاستراتيجيات والسلوكات النوعية المرافقة لجزئية زيادة إشراك الطالب، تتضمن ما يلي:

- ملاحظة الطلاب الذين لا يشاركون (فمثلاً؛ يقوم المعلم بمتابعة الفصل ومسحه – أي ملاحظة جميع الطلاب / المترجم– ليقف على مستوى طلابه في المشاركة والاندماج في أداءات الفصل).
- استخدام ألعاب أكاديمية (فمثلاً؛ عندما لا يشارك الطلاب في أداءات الفصل، يقوم المعلم باستخدام أساليب، تمَّ تكييفها من ألعاب مشهورة، ليعاود الطلاب مشاركتهم واندماجهم، ويركز المعلم أثناء ذلك على إدراكهم للمحتوى الأكاديمي المقدم من خلال الألعاب).
- إدارة معدلات الاستجابة خلال طرح الأسئلة (فمثلاً؛ يستخدم المعلم استراتيجيات تعليمية مناسبة، مثل: بطاقات الاستجابة، تتابع الاستجابات، سلاسل الاستجابة – كأن يقوم طالب بجزء من الاستجابة ثم يقوم الطالب الذي بجواره بتكملة جزء آخر... وهكذا فيما يشبه السلسلة /المترجم–، وكذلك استخدام تكنولوجيا التصويت؛ للتأكد من أن الطلاب – على اختلاف قدراتهم – يستجيبون لما يطرحه من أسئلة).
- استخدام النشاط الرياضي (فمثلاً؛ يستخدم المعلم استراتيجيات تتطلب من الطلاب التحرك، مثل الاعتراض عند التصويت بحركة من القدم أو اليد).
- الاحتفاظ بمعدل حيوي لمعدل تعلّم الفصل (فمثلاً؛ يبطئ المعلم أو يسرع من معدل التدريس والشرح بالطريقة أو الأسلوب، الذي يضمن دوام الاندماج والمشاركة الفاعلة من الطلاب مع هذا المعدل).
- إظهار الحزم والحماس (فمثلاً؛ يستخدم المعلم إشارات لفظية وغير لفظية بما يدل على حزمه في إدارة الفصل من جهة، وحماسه لما يعرضه من محتوى من جهة أخرى).
- استخدام استراتيجية "الخلاف الودي" (فمثلاً؛ يستخدم المعلم التقنيات التي تستلزم من الطلاب أن يأخذوا موقف المعارض والمدافع عن المحتوى).

- توفير الفرص أمام الطلاب ليتحدثوا عن أنفسهم (فمثلاً؛ يستخدم المعلم تقنيات تسمح للطلاب بالربط بين ما يتصل من المحتوى بحياتهم الشخصية واهتماماتهم).
- عرض المعلومات غير المألوفة أو المضللة (فمثلاً؛ يساعد المعلم الطلاب ويشجعهم على تحديد المعلومات المضللة فيما يتعلق بالمحتوى).

ولكي نوضح الكيفية التي تبدو بها هذه الاستراتيجيات والسلوكات في الفصل، فلنأخذ مثالاً لمعلم التربية المدنية (نطلق عليه في البلاد العربية معلم التربية الوطنية– المترجم)، الذي كان يلاحظ أن طلابه لا يهتمون اهتمامًا كافيًا بالعرض الذي قدمه عن حقوق الإنسان وواجباته.. بل لقد لاحظ ضيقهم وتبرمهم بهذا العرض، ومن ثم بدأ يشركهم في نشاط رياضي مختصر(بسيط) ساعدهم على زيادة طاقاتهم وحماسهم؛ مما أدى إلى زيادة معدلات اندماجهم فيما بعد. وبالتبادل، استطاع المعلم طرح أسئلة تستدعي من الطلاب أن يجيبوا عن الأسئلة باستخدام بطاقات الإجابات، ومن ثم التأكد من أن كل الطلاب قد تمَّ إشراكهم وإدماجهم في الإجابة عن كل سؤال يطرح.

تعريف وإدراك درجة ارتباط الطلاب بقواعد الفصل وإجراءاته (أعراف الفصل أودرجة عدم ارتباطهم بذلك

إن الاستراتيجيات والسلوكات التي ترسخ لأهمية (تعرُّف) درجة ارتباط الطلاب بقواعد الفصل وإجراءاته أو درجة عدم الارتباط بذلك، قد تكون مطلوبة في أي جزئية من جزئيات درس ما. كما أن الاستراتيجيات والسلوكات المتعلقة بهذا الجزء/ النمط من المحتوى يمكن اشتقاقها من بحوث عامة تتعلق بـ: الإدارة الفصلية (وانج وهيرتيل، وولبيرج، ١٩٩٣م) والنظام (مارزانو وآخرين، ٢٠٠٣م). وتتضمن الاستراتيجيات والسلوكات النوعية المصاحبة لهذا النمط من المحتويات ما يلي:

- عرض لقواعد الفصل (فمثلاً؛ يبيّن المعلم أنه على دراية ووعي كاملين بالعوامل المتغايرة والمؤثرة في سلوك الطالب، والتي يمكن من خلال هذا العرض استعراض بعض السلوكات التي تسبب الإزعاج والاضطراب، وتبيين وسائل إصلاحها بشكل فوري).
- التطبيق الفوري لعواقب عدم الارتباط بقواعد الفصل وإجراءاته (فمثلاً؛ يقوم المعلم بتطبيق هذه العواقب (الجزاءات) بشكل فوري ومتسق وعادل).
- تعريف بأهمية الارتباط بقواعد الفصل وإجراءاته (فمثلاً؛ يعرف المعلم طلاب الفصل بأهمية التزامهم بقواعد الفصل وإجراءاته بشكل متسق وعادل).

ولكي نوضح الكيفية التي يمكن أن تبدو بها هذه الاستراتيجيات والسلوكات في الفصل، فلنأخذ مثالاً لمعلم تربية رياضية (بدنية) في مدرسة أساسية، لاحظ أن الطلاب لا يتبعون الإجراء المتعلق بإرجاع الأدوات الرياضية المستخدمة إلى أماكنها عقب أداء مباراة الكرة الطائرة.. قام المعلم بلفت انتباه الطلاب إلى ذلك، ثم عرضه بإيجاز مرة أخرى؛ ليحدث نوعًا من التركيز على الإجراء المطلوب اتباعه.. وفي مناسبة أخرى، لاحظ المعلم أنهم قد قاموا بأداء عمل طيب في اتباع الإجراء الخاص بالتزام كل واحد منهم بدوره، من دون تدافع أو تزاحم – عند رمي الكرة أمام المضرب، في لعبة البيسبول. ومرة أخرى، بيَّن المعلم لطلابه مدى إعجابه بالتزامهم هذا، وكيف أدى ذلك إلى سلاسة في قيام كل الفصل بممارسة اللعبة، مثنيًا على ما بذلوه من جهد والتزام.

تأسيس علاقات فاعلة ومؤثرة مع الطلاب والمحافظة عليها

تعتبر العلاقة القوية المؤثرة بين الطالب والمعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، وإذا وجدت هذه العلاقة بشكل سليم، فإن التقدم في أنشطة الفصل يحدث بشكل أكثر سلاسة. إن الاستراتيجيات والسلوكات التي تركز على العلاقة بين المعلم والطالب تم اشتقاقها من البحوث التي تركز على الحاجة إلى التوازن بين رؤى

الطلاب ووجهات نظرهم، المتعلقة بأن المعلم هو المتحكم في الفصل، ورؤاهم بأن المعلم هو مناصر لهم ومدافع عنهم (بريكيلمانز، ووبلز، كريتون، ١٩٩٠م؛ ووبلز، وبريكيلمانز، ودون بروك، وفان تارتويك، ٢٠٠٦م). إن الاستراتيجيات والسلوكات المرافقة لهذه الأجزاء المخصصة لتحسين العلاقة بين المعلم – الطالب تتضمن ما يلي:

- فهم اهتمامات الطلاب وخلفياتهم (فمثلاً؛ يبحث المعلم عن المعرفة اللازمة له عن طلابه، ويستخدمها للاشتراك معهم في مناقشات ودية).
- استخدام السلوكات التي توضح التأثير الإيجابي المرغوب للطلاب (فمثلاً؛ يستخدم المعلم الدعابة وروح المرح بدرجة متناسبة مع الطلاب، من دون أن يغفل في غمار ذلك كونه معلمًا).
- حرص المعلم على توصيل رسالة للطلاب بأنه حازم وموضوعي(فمثلاً؛ يتصرف المعلم بأساليب تبين أنه لا يأخذ الأمور بشكل شخصي، بل بمنتهى الدقة والموضوعية).

ولكي نوضح الكيفية التي يمكن أن تبدو بها هذه الاستراتيجيات والسلوكات، فلنأخذ مثالاً لمعلم الرياضيات بمدرسة ثانوية، لاحظ أن طلابه يدركون بشكل واضح بأنه يدير دفة الأمور في الفصل بشكل حازم، وأن هناك قدرًا ضئيلاً من التصرفات الطائشة، غير المسئولة في الفصل.. هذا بالإضافة إلى أن الطلاب الذين يبدون مقاومة للتواصل معه، يضعون في اعتبارهم ما يصادفونه من مشكلات دراسية تتعلق بالمحتوى. ومن أجل تحقيق توازن أكبر في وجهات نظر الطالب، قرر المعلم تنقية الجو النفسي للفصل بإضفاء مزيد من البهجة وبعض أحاديث المزاح مع الطلاب، بما يزيل جو التوتر القائم.

كيفية تواصل التوقعات العالية لمستوى الطلاب

إن دنيا توقعات المعلم تتعامل مع ظاهرة، مؤداها أن المعلمين يكونون توقعات أداء عالية لكل طالب من طلابهم يتسم بسرعة الاستجابة. وبالنسبة لبعض الطلاب،

يتوقع المعلمون أداءات عالية منهم، بينما يتوقع المعلمون من بعضهم الآخر، أداءات منخفضة المستوى. ولسوء الحظ، يميل المعلمون إلى معاملة هاتين النوعيتين من الطلاب بشكل مختلف. وسرعان ما يدرك الطلاب نتيجة التعامل المتوقع من المعلم، ارتباطًا بما يحققونه من مستويات أداء أكاديمي، ويتصرفون على ضوء ذلك (روزنثال، وجاكوبسون، ١٩٦٨م). تمَّ استيفاء الاستراتيجيات والسلوك المرتبطة بالتوقعات، من البحوث المتعلقة بـ : تأسيس رد فعل ثابت ومناسب في التعامل مع كل نوعيات التوقع الخاصة بمستوى أداء الطلاب، وتوفير فرص متساوية لكل الطلاب للقيام بالأداءات الأكاديمية الصعبة/المعقدة (وآينشتاين، ٢٠٠٢م). إن الاستراتيجيات والسلوكات المرافقة لهذه المكونات من الدرس، قد خصصت للتواصل مع التوقعات العالية الأداء للطلاب، وتتضمن ما يلي:

- إظهار القيمة والاحترام للطلاب ذوي التوقعات المختلفة (فمثلاً؛ يظهر المعلم التأثير الإيجابي نفسه الذي يظهره للطلاب ذوي التوقعات المرتفعة، للطلاب ذوي التوقعات المنخفضة).
- طرح الأسئلة على الطلاب ذوي التوقعات المنخفضة (فمثلاً؛ يطرح المعلم أسئلة على الطلاب ذوي التوقعات المنخفضة بدرجة التكرار نفسها، ومستوى الصعوبة نفسه الذي تطرح به الأسئلة على الطلاب ذوي التوقعات المرتفعة).
- تصحيح الإجابات غير الصحيحة للطلاب ذوي التوقعات المنخفضة (فمثلاً؛ يقوم المعلم بمراجعة الإجابات غير الصحيحة مع الطلاب ذوي التوقعات المنخفضة بالعمق نفسه، الذي يصحح به الإجابات غير الصحيحة للطلاب ذوي التوقعات المرتفعة).

ولكي نوضح الكيفية التي يمكن أن تظهر بها استراتيجيات وسلوكات هذه الجزئية في الفصل، فلنأخذ مثالاً لمعلمة إحصاء ورياضيات في مدرسة ثانوية، أدركت أنها كانت تطرح الأسئلة تقريبًا – بشكل حصري – على الطلاب الذين يتطوعون للإجابة

والمشاركة في الفصل. وعلى النقيض من ذلك، أدركت المعلمة أنها كانت لا تطرح أسئلة على طلاب نوعيين، كانوا يبدو أنهم يعانون من مشكلات في الفهم والاستيعاب؛ لتتجنب إحراجهم أمام زملائهم وشعورهم بعدم الارتياح للتواجد في الفصل. ومن ثم قررت المعلمة استخدام سياسة طرح الأسئلة الصعبة على كل طالب. وعلى الرغم من أن هذا التغيير في سلوكها، كان يثير التحدي لدى بعض الطلاب في البداية، إلا أنه بمرور الوقت تقبلوا الحقيقة بأن كل الطلاب يتوقع منهم أن يتعاملوا مع المحتوى الصعب المعقد، وأن يلقى تفكيرهم بشأنه التقدير والاحترام حتى إذا تضمن ذلك التفكير بعض العيوب.

موجز المجال الأول

يركز المجال الأول على الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، والتي لها تأثير مباشر في إنجاز الطالب. وهذه الاستراتيجيات والسلوكات تنتظم ضمن ثلاثة تصنيفات رئيسة حسب أجزاء الدرس: الأجزاء النمطية من المحتوى، والأجزاء الرئيسة من المحتوى، والأجزاء التي تحتاج إلى تركيز. وفيما بين هذه التصنيفات العامة الثلاثة، يكمن (٤١) نمطًا من الاستراتيجيات والسلوكات العملية، وكلها ترتبط بالأسئلة التسعة التي أوردناها من كتاب "فن وعلم التدريس" (مارزانو، ٢٠٠٧م).

المجال الثاني : التخطيط والإعداد

كما أوضحنا من قبل في الجدول رقم (٢–٣)، فإن كتاب "فن وعلم التدريس" (مارزانو، ٢٠٠٧م) يتضمن عشرة أسئلة أساسية. والأسئلة التسعة الأولى من هذه الأسئلة والاستراتيجيات والسلوكات المتعلقة بها تؤسس لرؤية إجمالية للمجال الأول، بينما يركز السؤال العاشر في الجدول (٢–٣) على التعامل مع التخطيط والإعداد – محور تركيز المجال الثاني. وعلى وجه الإجمال، فإن هذا المجال يتضمن ثلاثة تصنيفات عامة للأنشطة، تضع في اعتبارها التخطيط والإعداد، هي: (١) الوحدات والدروس، (٢) المواد والمصادر التعليمية، (٣) احتياجات خاصة للطلاب.

التخطيط والإعداد للوحدات والدروس

يركز هذا التصنيف من المجال الثاني على التخطيط والإعداد المتعلق بوحدات التدريس التي يتضمنها المقرر، وكذلك دروس هذه الوحدات.

وهذا النمط من التخطيط والإعداد يتم استيفاؤه من البحوث التي تختص ببحث العلاقة بين تخطيط المعلم والقرارات التي يتم اتخاذها، وإنجاز المتعلم (بلومنفيلد، زميسى ١٩٨٨م؛ كلارك، وبيترسون ١٩٨٦م؛ ودويل ١٩٨٣م، ١٩٨٦م؛ وسكونفيلد ١٩٩٨م، ٢٠٠٦م). وتتضمن الأنشطة النوعية المصاحبة لهذا التصنيف ما يلي:

- تخطيط وإعداد لوسائل فعالة لنقل المعلومات من خلال الدروس (فمثلاً؛ عبر الدروس، يمكن للمعلم أن يقسم المحتوى بالطريقة التي تجعل كل جزئية جديدة من الدرس ومعلوماته مبنية على جزئية سابقة).
- تخطيط وإعداد دروس من خلال وحدة، تكفل تقدم مستوى الأداء تجاه فهم عميق ونقل المحتوى إلى معرفة (انظر :كتاب *"دعوة للتركيز"*؛ حيث أوردنا في ترجمته، التي قمنا بها: إن التدريس يهدف إلى ثلاثة محاور أساسية، هي: كسب معرفة جديدة، ونقل هذه المعرفة من شكلها النمطي كدروس أو وحدات إلى معلومات حياتية يقتنيها المتعلم، ثم نقل هذه المعرفة إلى سلوكات وأداءات يمارسها المتعلم في حياته— المترجم)، (فمثلاً؛ ينظم المعلم دروس الوحدة بالشكل، الذي يمكِّن الطلاب من التحرك من مرحلة الفهم لأساسيات المحتوى إلى مرحلة تطبيق ذلك المحتوى بأساليب حياتية جوهرية).
- تخطيط وإعداد بهدف تحقيق انتباه كافٍ للمعايير التي تمَّ اكتسابها من ذلك المحتوى (فمثلاً؛ يؤكد المعلم بأن الدروس والوحدات تتضمن الأجزاء المهمة، التي تمَّ تحديدها من المحتوى، والأسلوب الذي يمكن به للمحتوى أن

يتتابع، ليصل إلى مرحلته الأخيرة المتمثلة في تطبيق الطلاب لما حازوه من معلومات ومعارف تشكل ذلك المحتوى).

ولكي نوضح الكيفية التي يمكن بها لهذه الأنشطة من البروز، فلنأخذ مثالاً لمعلم في مدرسة أساسية في منطقة / إدارة تعليمية، استطاعت أن توفر لهذا المعلم دليلاً تعليميًّا لمعدل السير في التدريس، ليسترشد به في تدريسه.

تضمن هذا الدليل معدلاً متميزًا من التفصيلات المطلوبة، إلا إن المعلم ما زال يخطط القضايا التي يتناولها حسب تخطيطه الذاتي، من دون الاسترشاد الكافي بالدليل الذي حصل عليه من الإدارة التعليمية. وبمجرد أن بدأ المعلم في تطوير وحدات المقرر ودروس هذه الوحدات، رأى ضرورة التأكد من أن هذا التطوير يضم "الأجزاء الرئيسة لما ينبغي أن يتم تعلّمه"، والمدونة في الدليل الذي حصل عليه من الإدارة التعليمية، وكذلك بالأسلوب الذي يضمن دوام تعلّم هذه الأجزاء الأساسية في تتابع وسلاسة واضحين. ومن خلال كل وحدة، قام المعلم بتقسيم الدروس بالأسلوب الذي يضمن أنه مع نهاية الوحدة، يكون الطلاب قادرين على تطبيق ما تعلّموه بالفعل خلال الدروس، وعبر أنشطة ثرية تؤكد هذا التعلّم. وخلال الدروس، التي يتم فيها تقديم وعرض المعلومات الجديدة، كان المعلم يقوم بالتأكد من أن كل جزئية جديدة من هذه المعلومات لها صلتها المنطقية مع المعلومات السابقة التي تمَّ تقديمها، وضرورة إيجاد وسائل لإلقاء الضوء الكافي على هذه الصلات.

التخطيط والإعداد لاستخدام المواد التعليمية والتكنولوجيا

يركز هذا التصنيف على الاستخدام المناسب للمواد التعليمية التقليدية، مثل: الكتب وشرائط الفيديو، وأسطوانات DVD، والمواد الإثرائية..إلخ. كما يركز على الاستخدام المناسب للتكنولوجيا عندما يتاح ذلك. لقد كانت المواد التعليمية التقليدية دائمًا جزءًا مهمًا من التدريس المؤثر الفاعل (إيمير وآخرون، ١٩٨٠م؛ إيفرتسون، وآينشتاين، ٢٠٠٦م).

وتعتبر التكنولوجيات المستخدمة مثل السبورات الذكية والحواسيب الشخصية مسألة جديدة نسبيًا على مراحل التعليم ما قبل الجامعي(K-12)، ولكنها على الرغم من ذلك تحمل الأمل في تغيرات واسعة النطاق لمفاهيم التدريس والتعلّم (نيوباي، وستيبك، وليمان، وراسل، وأوتينبريت – ليفتويك، ٢٠١١م). والأنشطة النوعية في هذا التصنيف تتضمن ما يلي:

- تخطيط وإعداد لاستخدام المواد التعليمية المتاحة للوحدات والدروس التالية (فمثلاً؛ يقوم المعلم بتعريف وتحديد المواد التعليمية التقليدية التي يمكنها تحسين فهم الطلاب للمحتوى في درس معطى أو وحدة معطاة، وكذلك تحديد كيفية أفضل استخدام لهذه المواد التعليمية).
- تخطيط وإعداد لاستخدام التكنولوجيات المتاحة مثل اللوحات/ السبورات الذكية، وأنظمة الإجابة المختلفة والحواسيب (فمثلاً؛ يقوم المعلم بتعريف التكنولوجيات المتاحة التي يمكنها تحسين فَهم الطلاب للمحتوى المعطى في درس أو وحدة ما، كما أنها تقرر أي التكنولوجيات سيمكن استخدامها).

ولكي نوضح الكيفية التي يمكن أن تبدو بها هذه الأنشطة، فلنأخذ مثالاً لمعلمة علوم تخطط لدرس ما، على ضوء مفهوم المسامية (النفاذية)– أي عملية ترشيح السوائل عبر تكوينات صخرية ذات مسام منفذة. تقوم المعلمة بتحديد الصفحات التي سيتم شرحها المعينة في الكتاب المدرسي. وبالإضافة إلى ذلك، تستعين المعلمة– عبر الإنترنت– ببعض الصور الشائقة لعملية الترشيح. كما أنها تدرك أن الطلاب قد يستفيدون – بشكل عظيم – من سلاسل معدة جيدًا من الأسئلة، يمكنهم من خلال إجاباتهم عنها تسجيل تغذية راجعة فورية. وتخطط المعلمة لاستخدام تكنولوجيا الاقتراع والمعارضة، والتي تعد ملمحًا واضحًا للسبورة التفاعلية الجديدة، التي يمكن شراؤها لاستخدامها في الفصل.

تخطيط وإعداد للإيفاء بالاحتياجات الخاصة من الطلاب

من دون جدال، فإن تنوع الطلاب عبر مراحل التعليم قبل الجامعي الاثنتى عشرة، هي عملية ممتدة وبلا حدود. وطبقًا للمركز القومي لإحصائيات التعليم (موقعه الإلكتروني: nces. ed.gov)، فإن نسبة الطلاب الذين يعيشون في خط الفقر أو دونه، في الولايات المتحدة الأمريكية، تزايدت من (١٥,٤٪) إلى (١٧,٤٪) فيما بين عامي ٢٠٠٠ – ٢٠٠٨م، وتزايدت نسبة الطلاب الذين يلاقون صعوبات تعلّم من (١١,٤ ٪) إلى (١٣,٦٪) فيما بين عامي ١٩٩٠– ٢٠٠٧م. وبإعطاء صورة عن هذه الأحوال والظروف، فإن التخطيط والإعداد يجب أن يتضمن تقديرًا ومناقشة وافية عن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذا التصنيف يتضمن الأنشطة التالية:

- التخطيط والإعداد لاحتياجات متعلمي اللغة الإنجليزية (فمثلاً؛ يقوم المعلم بتحديد وسائل التكييف التي يجب أن تؤدي للإيفاء بهذه الاحتياجات النوعية لمتعلمي اللغة الإنجليزية عند التعامل مع درس أو وحدة).
- التخطيط والإعداد لاحتياجات متعلمي التعليم الخاص (ذوي الإعاقات على اختلاف أنواعها؛ أي ذوي الاحتياجات الخاصة– المترجم)، (فمثلاً، يقوم المعلم بتحديد وسائل التكييف، التي يجب أن تؤدي للإيفاء بهذه الاحتياجات لمتعلمي التعليم الخاص، عند التعامل مع درس أو وحدة).
- التخطيط والإعداد لاحتياجات الطلاب الوافدين من بيئات أسرية، لا تقدم الدعم المناسب للتمدرس (أي الانتظام في دراسة بالمدرسة مع كل تبعاتها ومسئولياتها–المترجم)، (فمثلاً؛ يقوم المعلم بتحديد وسائل التكييف، التي يجب أن تؤدي لهذه النوعية من الطلاب، الوافدين من بيئات أسرية، تتصف بقلة مواردها وما توفره من مواد تعليمية).

ولكي نوضح الكيفية التي يمكن بها لهذه الأنشطة أن تبدو، فلنأخذ مثالاً لمعلمة في مدرسة أساسية، في فصل مستقل بذاته، وتقوم بالتخطيط لوحدة دراسية، متعلقة

بكتابة مقال من خمس فقرات. أدركت المعلمة أنه من بين ثمانية طلاب يتعلمون اللغة الإنجليزية في فصلها، كان ثلاثة منهم يدرسون ثنائية لغوية تتمثل في: اللغة الأولى إسبانية واللغة الثانية إنجليزية، فحددت لهم أنشطة نوعية خاصة، أثناء تلقيهم دروس اللغة الإنجليزية، كما قامت كذلك بعمل تكييف خاص بطالبين آخرين، من ذوي الاحتياجات الخاصة داخل فصلها. وبصورة نوعية، تأكدت المعلمة من أن الأنشطة الممارسة لهؤلاء الطلاب، كانت ذات بنية تنظيمية أفضل من تلك الأنشطة التي خصصت لبقية الطلاب. وفي نهاية الأمر، اعتبرت المعلمة أن الطالبين قد تلقيا مساعدة محدودة ومصادر محدودة للغاية في المنزل، فيما يتعلق بالأنشطة الأكاديمية. وباعتبار كل هذه المعطيات، أدركت المعلمة أن أي واجب منزلي، ستكلف به الطلاب، سيكون على الدرجة نفسها من التنظيم، والتي لا تستلزم معها ضرورة وجود مساعدة من الوالدين أو أولياء الأمور، أو وجود مصادر أخرى، مع تلك المصادر التي تقدمها المعلمة في الفصل.

موجز المجال الثاني

ركز المجال الثاني على مسألة التخطيط والإعداد، كما يفترض أن لهذه الأنشطة صلة مباشرة بالاستراتيجيات والسلوكات الفصلية. وكلما كان تخطيط المعلم وإعداده أفضل، كانت اختياراته للاستراتيجيات والسلوكات الفصلية أكثر فاعلية وتأثيرًا. كما نوقشت في هذا الجزء ثلاثة تصنيفات من الأنشطة، هي، التخطيط والإعداد: (١) للدروس والوحدات، (٢) لاستخدام المواد والمصادر التعليمية والتكنولوجيا، (٣) للاحتياجات الخاصة للطلاب.

المجال الثالث: الانعكاس الحادث على التدريس

يتمُّ الانعكاس الحادث على التدريس بالتركيز على قدرة المعلم واستعداده على فحص طرائق تدريسه ومراجعتها في أسلوب ما بعد المعرفي (أي لا يقتصر على معلومات ومعارف المحتوى– المترجم)، وبأسلوب تقييمي كذلك. ويفترض أن لهذا المجال تأثيرًا مباشرًا على التخطيط والإعداد الوارد في المجال الثاني. يتضمن

الانعكاس الحادث على التدريس تصنيفين للأنشطة، هما: (١) تقييم الأداء الشخصي، (٢) تطوير وتنفيذ خطة نمو للأداء المهني.

تقييم الأداء الشخصي

لقد اعتبر التقييم الذاتي – منذ أمد طويل – جانبًا مهمًا من جوانب النمو الشخصي (إريكسون، تشارنز، فيلتوفك، هوفمان، ٢٠٠٦م). كما أنه يعد أيضًا مكونًا ضروريًّا لما أشير إليه من قبل بـ "الممارسة المدروسة الواعية" في الفصل الأول (إريكسون وآخرون، ١٩٩٣م). إن المعلم القادر على تقييم أدائه يستطيع أن يقطع شوطًا بعيدًا في الطريق نحو امتلاك الخبرة. وهذا التصنيف يتضمن الأنشطة التالية:

- تحديد مجالات نوعية لمناطق تميز الأداء التربوي (التدريسي) ومواطن قصوره خلال المجال الأول (فمثلاً؛ يحدد المعلم الاستراتيجيات والسلوكات النوعية، التي تحسن أداء الأجزاء النمطية من الدرس، والأجزاء المتعلقة بالمحتوى الجديد، والأجزاء التي تحتاج إلى مزيد من التركيز عليها).
- تقييم فعالية الدروس والوحدة بشكل فردي (فمثلاً؛ يحدد المعلم الكيفية التي يمكن أن يكون بها لدرس أو وحدة، تأثير فاعل في تحسين إنجاز الطالب وتعرف أسباب النجاح أو الإخفاق).
- تقييم فاعلية أو تأثير الاستراتيجيات التربوية النوعية، وكذلك السلوكات، عبر تصنيفات مختلفة من الطلاب (فمثلاً؛ يحدد المعلم تأثير تقنيات التدريس النوعي، التي تضع في اعتبارها إنجاز المجموعات الفرعية من الطلاب، وتحدد الأسباب المتعلقة بعدم الاتفاق أو وجود اختلاف).

ولنوضح الكيفية التي يمكن بها لهذه الأنشطة أن تظهر، فلنأخذ مثالاً لحالة معلمة تدرس اللغة الفرنسية، حيث تحلل الأداء الانعكاسي على وحدة في المقرر لديها، تتعلق بالصيغ الفعلية الشائعة. باستخدام بيانات الاختبارين: القبلي والبعدي، حددت المعلمة الكيفية التي كانت عليها فاعلية تدريس الوحدة حسب مصطلحات

إنجاز الطالب للهدف التعلمي، واستنتجت – إجمالاً – أن تدريس الوحدة تمَّ بشكل طيب، وأرجعت ذلك إلى أنها جعلت طلابها يتتبعون مسار تقدمهم نحو تحقيق الهدف التعلّمي للوحدة. وعلى مستوى التحليل الأبعد للاختبار والبيانات المتوافرة عنه، لاحظت المعلمة أن معظم طلابها الذين قد صنفوا "مرشحين لتناول وجبة غذاء مجانية" لم يؤدوا بالجودة نفسها التي أدى بها الطلاب الآخرون، وقد عزت ذلك إلى أنها كلفت طلابها بواجبات منزلية كثيرة للغاية، كانت تستلزم بعض الدعم – في أدائها – بالمنزل. وكنتيجة لتحليلها لهذه الوحدة، استطاعت أن تحدد بعض التغييرات النوعية التي ستقوم بها في الوحدة التالية.

تطوير وتنفيذ خطة نمو للأداء المهني

بصورة مثالية، ينبغي أن يترجم التقييم الذاتي للمعلم إلى إجراء تنظيمي.. والمركبة القادرة على الإيفاء بذلك هي نمو الأداء المهني للمعلم، ووجود خطة لتطوير هذا الأداء. وهناك نوعان من الأنشطة يقعان تحت تصنيف هذه النوعية، هما:

- تطوير خطة نمو تحريرية للأداء المهني (فمثلاً؛ يطور المعلم خطة مكتوبة للأداء المهني، مع تحديد أهم الملامح اللازمة لهذه الخطة والتوقيتات، التي ينبغي أن تسير عليها هذه الخطة).
- إظهار مدى التقدم وثيق الصلة بخطة نمو الأداء المهني (فمثلاً؛ يقوم المعلم بعمل مخطط بياني، يستدل منه على معدل التقدم الحادث في أدائه المهني، وتحدد عليه كذلك أهم الملامح والتوقيتات، التي يسير عليها هذا التقدم).

ولنوضح الكيفية التي تبدو بها هذه الأنشطة، فلنأخذ مثالاً لمعلمة في مدرسة متوسطة، كانت لديها استراتيجية واضحة لمراجعة الأداءات والقواعد الفصلية، واستراتيجية وحيدة لمراجعة التقدم الحادث في المحتوى، واستراتيجية أخرى لمراجعة الأداء في الأجزاء التي كان ينبغي التركيز عليها كمؤشرات للنمو الشخصي بالنسبة للعام القادم. وضعت المعلمة أهداف النمو الأدائى المتعلقة بكل استراتيجية

من الاستراتيجيات الثلاث السابقة في خطة نمو مهنية تحريرية، واستعرضت خلال العام الدراسي المدى الذي استطاعت إنجازه لقياس معدل نمو أدائها المهني، من خلال شكل بياني، كانت تسجل عليه هذا التقدم في كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث، ومدى التقدم الموازي لذلك في إنجاز الطالب. إن استخدام هذه التغذية الراجعة، مكّن المعلمة – بشكل دوري – من ضبط وتصحيح أدائها المهني وارتباطها بتنفيذ ماورد في الخطة التي وضعتها.

موجز المجال الثالث

يركز هذا المجال على الانعكاس الذاتي للمعلم على أدائه، ويتضمن تصنيفين من الأنشطة، هما: تقييم الأداء الشخصي، وتطوير وتنفيذ خطة نمو الأداء المهني. ومن الممكن أن يتم التعامل مع هذا المجال على أنه جانب " ما بعد معرفي" للمعلم ونموه المهني، وتطور هذا النمو.

المجال الرابع: الإعداد الجامعي والأداء المهني

إن هذا المجال لا يتصل مباشرة بتحسين الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية. وعلى أية حال، فإن الإعداد الجامعي والأداء المهني هما السياق الذي تعمل فيه كل المجالات الثلاثة السابقة، فإذا كانت لدى الإدارة التعليمية أو المدرسة مستويات عالية من الإعداد الجامعي والأداء المهني، فإن المجالات: الأول والثاني والثالث يتم تحسينها نتيجة لذلك.

وإلى حد ما، فإن الإعداد الجامعي والأداء المهني، ذكر كقضية كانت موضع أبحاث غير يسيرة من قبل الباحثين والمنظرين، لها مكانة مهمة ودور مؤثر في فاعلية المدرسة. وفي كتاب *"ما الذي يؤتى ثماره في المدارس"* (مارزانو، ٢٠٠٣م)، يقوم المؤلف بتعريف الإعداد الجامعي والأداء المهني كواحد من خمسة عوامل حرجة، له درجة ارتباط عالية بإنجاز الطالب. وعلى الرغم من أنهم يستخدمون مصطلحات

وتأكيدات مختلفة أحيانًا، فإن سيكينر وبوسكر(١٩٩٧م)، وليفين وليزوتي (١٩٩٠م)، وسامونز (١٩٩٩م) قد أكدوا أيضًا أهمية هذا المجال. وبينما ينظر إليه نظرة ذات سمة مدرسية، إلا أنه ذو وظيفة دالة مرتبطة بأداءات المعلم الفردية.. وهنا تكمن مسئولية المعلمين والإداريين الفردية في ضرورة تنمية وتطوير مناخ الإعداد ال أكاديمي والأداء المهني، والذي يتضمن ثلاثة تقسيمات للأنشطة، هى، دعم: (١) بيئة إيجابية (تقدر التعلّم والتمدرس وتدعمهما– المترجم)، (٢) تبادل الأفكار والاستراتيجيات، (٣) تنمية الإدارة التعليمية والمدرسة.

دعم بيئة إيجابية

يشير مصطلح "بيئة إيجابية" إلى الأسلوب الذي يتواصل به المعلمون والإداريون مع بعضهم البعض، وهذا لا يعني بالضرورة أن لدى المعلمين علاقات وثيقة في المدرسة. وفي الحقيقة، فإن الدليل يوضح أن ثمة تأكيدًا على أن الصداقة ووجودها داخل المدرسة، قد يقلل من معدل إنجاز الطالب (فرايدكن، سلاتر، ١٩٩٤م). وهذا يعني بالفعل أن المعلمين ينخرطون في أنشطة نوعية، يمكنها أن تبدع بيئة مهنية تدعم تطوير وتنمية المعلمين. وهذا التقسيم يتضمن نوعين من الأنشطة، هما:

- دعم التفاعلات والتواصل الإيجابي مع الزملاء (فمثلاً؛ يتواصل المعلم مع المعلمين الآخرين بأسلوب إيجابي، يساعد على تفادي الحوارات السلبية أو وجهات النظر المتعارضة عن المعلمين الآخرين).
- دعم التفاعلات والتواصل الإيجابي عن الطلاب والوالدين (فمثلاً؛ يتواصل المعلم مع طلابه والوالدين بأسلوب إيجابي، بشكل يساعد على تفادي الحوارات السلبية عن الطلاب والوالدين).

ولكي نوضح الكيفية التي يمكن بها لهذه التفاعلات أن تبدو، فلنأخذ مثالاً لمعلم في مدرسة ثانوية، توصل إلى قاعدة سلوكية واضحة في أنه "لا شكوى بخصوص أو بحق زملاء آخرين من المعلمين أو طلاب آخرين أو والديهم"؛ فهو ببساطة يعتبر هذه التعليقات

أو الحوارات أمرًا لا يتسم بالمهنية. وبالمثل، يكون الأمر كذلك عندما يسمع المعلمين الآخرين يشتكون أو يتكلمون بطريقة سيئة عن غيرهم من المعلمين أو الطلاب أو أولياء الأمور؛ إذ يحاول إضافة وجهات نظر إيجابية عن هؤلاء الأفراد. ويلجأ في بعض الحالات إلى تذكير هؤلاء المعلمين – الذين يشتكون من زملائهم أو الطلاب أو أولياء الأمور– بأنه من الأفضل لو أنهم عبروا عن ذلك في مكان آخر غير المدرسة؛ أي لو أنهم جعلوا الأمر شخصيًّا يخصّهم، وغير قابل للطرح على الجميع في المدرسة.

دعم تبادل الأفكار والاستراتيجيات

إن التبادل الحر والمتاح للأفكار والاستراتيجيات أداة فعالة للغاية في تنمية الخبرة. وبالتأكيد، فإن هناك جانبًا من الأداء المهني يرتكز في المدى الذي يستطيع فيه المعلم أن يدعم مثل هذه التواصلات والتبادل.. وهذه الطبيعة للأداء المهني تم دعمها من قبل كثير من البحوث مثل: تعاونية المعلم ومجتمعات التعلّم المهنية (دوفور، ودوفور، وإيكار، وكارهانيك،٢٠٠٤م؛ ودوفور، وإيكار، ١٩٩٨م،٢٠٠٥ م).. كما ورد ذكر هذا الأداء في سياق الحديث عن آداب قيادة المعلم (يورك– بار، ديوك، ٢٠٠٤م). وهذا التقسيم يتضمن ما يلي:

- طلب الاسترشاد والخبرة/النصيحة للمجالات التي يحتاج فيها إلى ذلك (فمثلاً؛ يبحث المعلم عن العون والمدخلات اللازمة له من زملائه المعلمين، واضعًا في اعتباره كل الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية النوعية).
- تقديم النصيحة والخبرة للمعلمين الآخرين، ومشاركتهم الأفكار والاستراتيجيات (فمثلاً؛ يمدُّ المعلم زملاءه من المعلمين الآخرين بالعون والمدخلات اللازمة، مع اعتبار الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية النوعية).

ولكي نوضح الكيفية التي تبرز بها هذه الأنشطة، فلنأخذ مثالاً لمعلم في مدرسة متوسطة، يركز على الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية التي تركز على توقع آداءات عالية المستوى من كل الطلاب.. وهو يعلم بأن أحد زملائه المعلمين– المدرسة – ذو دراية

ومهارة متميزة في هذا المجال. يطلب المعلم المساعدة من زميله، ويستفسر منه عن بعض الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية التي يستخدمها. بالإضافة إلى ذلك، فإنه عندما يطلب منه المعلمون الآخرون المساعدة في الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، فإنه لايتردد أبدًا في مشاركتهم هذه الأفكار والخبرات.

دعم تنمية الإدارة التعليمية والمدرسة

بصورة مثالية، يمكن ترجمة الإعداد الأكاديمي والأداء المهني للمعلم إلى دعم لمبادرات تنمية الإدارة التعليمية والمدرسة. ومرة أخرى، فإن ذلك يذكر بصفة منتظمة في أدب القيادة التعليمية للمعلم (يورك– بار،ديوك، ٢٠٠٤م). وهذا التقسيم يتضمن نوعين من الأنشطة، هما:

- الالتزام من قبل الإدارة التعليمية والمدرسة بالقواعد والإجراءات المعمول بها (الأعراف) (فمثلاً؛ لابد من أن يكون المعلم على وعى ودراية بقواعد وإجراءات الإدراة التعليمية والمدرسة، وأن يلتزم بهما).
- الإسهام فب المبادرات التي تقوم بها الإدارة التعليمية والمدرسة (فمثلاً؛ لابد من أن يكون المعلم على وعي ودراية بمبادرات الإدارة التعليمية والمدرسة، وأن يسهم فيها بالتنسيق حسب قدراته ونطاقات تميزه).

ولكي نوضح الكيفية التي يمكن أن تبدو بها هذه الأنشطة، فلنأخذ مثالاً لمعلم، تم استقدامه للعمل في إدارة تعليمية جديدة، وأصبح منسجمًا ومتآلفًا مع النظم والسياسات التي تعمل بها هذه الإدارة، والتي تضع في اعتبارها، مثلاً: هندام المعلم، وسلوكاته.. وهكذا.. لقد أراد المتعلم أن يتأكد من اتباعه لكل القواعد والتنظيمات المعمول بها في الإدارة. وبالإضافة إلى ذلك، يقوم المعلم بالاستقصاء والتحري والتأكد من المبادرات التي تقوم بها الإدارة التعليمية. وعلى الرغم من أن المعلم كان يدرك أنه لم يكن يمتلك الوقت الكافي للقيام بذلك، إلا أنه كان يتمنى أن يسهم بأفضل ما لديه من قدرة وخبرة وإتاحية.

موجز المجال الرابع:

يتعامل هذا المجال المتعلق بالإعداد ال أكاديمي والأداء المهني للمعلم؛ إذ يتضمن دعم: بيئة إيجابية، وتبادل الأفكار والاستراتيجيات، وتطوير وتنمية الإدارة التعليمية والمدرسة.. ورغم أن هذه السلوكات ذات صلة غير مباشرة بتحسين الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، إلا أنها لا زالت جانبًا مهمًّا من تطوير الخبرة وتنميتها، بما يجعلها تشكل الأساس اللازم لتنمية المجالات الثلاثة الأخرى.

موجز الفصل

يركز هذا الفصل على تناول القاعدة المعرفية الجيدة الإعداد للتدريس، والتي تعتبر أساسًا رئيسيًّا لتنمية الخبرة بشكل منتظم. وقد وصف الفصل أربعة مجالات ترتبط جميعها بالعناصر التخصصية المكونة لها؛ فقد تعامل المجال الأول مع الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، وهو يعتبر أكثرالمجالات التي تم تناولها بالتفصيل، كما أنه المجال صاحب العلاقة المباشرة مع إنجاز الطالب.. هذا، بينما يتعامل المجال الثاني مع التخطيط والإعداد، وهو ذو علاقة مباشرة واضحة مع المجال الأول، بينما يركز المجال الثالث على الانعكاس الحادث على التدريس، وهو مجال ذو صلة علائقية يالمجال الثاني.. ويأتي المجال الرابع– في نهاية الأمر– ليتناول بُعد الإعداد ال أكاديمي والأداء المهني، والذي يعتبر السياق العام الذي تؤدي المجالات الثلاث السابقة وظائفها من خلاله.

الفصل الرابع

التغذية الراجعة
والممارسة المركزة

إن المجالات الأربعة الموصوفة في الفصل الثالث تعد إطارًا علميًّا لتطوير المعلم. واذا واظب المعلمون على اتباع الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية (المجال الأول)، وكذلك التخطيط والإعداد (المجال الثاني)، والانعكاس الحادث على طرق تدريسهم (المجال الثالث)، وأساليب الإعداد الأكاديمي والأداء المهني (المجال الرابع)، فإنهم بالتأكيد سيحسنون من أداءاتهم المهنية. وعلى أية حال، فإنه كما يتضح من الشكل رقم (٢— ١)، فإن هذه المجالات ليست مستقلة عن بعضها البعض. والأحرى من ذلك أن المجال الأول نقطة محورية؛ إذ إنه أكثرها صلة مباشرة بإنجاز الطالب. وبالتبعية، فإن تحسين استراتيجيات المعلم وسلوكاته في الفصل يجب أن يكون محور الاهتمام الرئيس لأداءات الإشراف والتقييم. وإلى مدى بعيد، يمكننا القول: إن الأنشطة الواردة في هذه المجالات، لاسيما المجالين الأول والثاني، تزيد الخبرة في المجال الأول، والمجال الثالث يحسن الخبرة في المجال الثاني، ويعتبر المجال الرابع السياق الذي تؤدي فيه المجالات الثلاثة الأخرى وظائفها. وباختصار. فإنه لابد من إعطاء أهمية وتركيز واضحين للمجال الأول، باعتباره موضوع التغذية الراجعة المؤثرة والممارسة المركزة.

مستويات الأداء

تتطلب التغذية الراجعة أوصافًا واضحة لمستويات الأداء. وباعتبار الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، فإن هذا يعني توصيفًا دقيقًا لمستويات الأداء

في الواحد والأربعين عنصرًا المكونة للمجال الأول. ولأغراض التوضيح، فإننا سنستخدم عنصرًا من الأجزاء المكونة للدرس، والتي تتضمن كذلك قدرًا من المحتوى. وبشكل تخصصي، فإننا سوف نناقش عنصرًا يتضمن جزءًا من محتوى الدرس، ويكون هذا العنصر هادفًا تقديم محتوى جديد. وكما تم التوصيف في الشكل رقم (٣– ١)، فإن هناك ثمانية عناصر، تضم فيما بينها ذلك النمط من المكونات، ويمكن كذلك تطبيق استراتيجية مراجعة المحتوى.

وعلى الرغم من أن المراجعة السابقة للمحتوى نوعية إلى حد ما، فإن هناك تصنيفات ترتبط باستخدامها الفعال؛ إذ ليس من المفترض – منطقيًّا – أن كل معلم يشرك طلابه في أنشطة مراجعة، لأنه يقوم بذلك بكفاءة عالية. وهناك طرق عديدة مؤثرة لمراجعة المحتوى الجديد، كما أن هناك طرقًا معتبرة بدرجة كافية لمراجعة المحتوى الجديد، كما توجد طرق أخرى ذات صلة نسبية، ولكنها غير فاعلة أو مؤثرة في صدد مراجعة محتوى جديد.

إن الدور الصحيح للتغذية الراجعة المؤثرة هو مد المعلمين بإدراك ووعي كاملين، يفيد في تكوين هذا المتصل (مهنية المعلم المرتفعة المستوى، وإنجاز الطالب لتوقعات عالية). ولتحقيق هذه الغاية، فإن لكل عنصر من عناصر المجال الأول مؤشرًا مرجعيًّا أو مقياسًا. وقد تمت الإفادة عن طبيعة هذه المقاييس في الملحق (أ) من ملاحق الكتاب، والذي يتضمن في ثناياه تقليدًا متبعًا للإشراف والملاحظة، يتم شرحه وتوضيحه في هذا الفصل، فيما بعد، ويبدو ذلك واضحًا في الجدول رقم (٤– ١).

جدول (٤ – ١)

استعراض مقياس لمراجعة محتوى جديد

	إبداع (٤)	تطبيق (٣)	تطوير (٢)	بداية (١)	ليس مستخدمًا (٠)
مراجعة محتوى جديد	عمل تكييفات وإبداع استراتيجيات جديدة لاحتياجات غير مسبوقة للطالب، ولمواقف إبداعية جديدة .	إشراك الطلاب في أنشطة التعلّم التي تستلزم منهم مراجعة المعرفة السابقة وربطها بالجديدة لما يمكن فهمه، وإظهار ذلك الفهم إلى المدى الذي يستطيع فيه الطلاب القيام بعمل هذه الروابط.	إشراك الطلاب في أنشطة تعلم، تتطلب منهم مراجعة المعرفة السابقة، وربطها بالجديد لما يمكن أن يفهموه.	استخدام الاستراتيجية بشكل غير سليم، أو بأدوات غير متكاملة أو غير موجودة .	كانت الاستراتيجية مطروحة، ولكنها لم تستخدم أو تعرض.

المصدر: روبرت مارزانو ٢٠١١م.

إن المقياس الوارد في الجدول رقم (٤– ١) خماسي القيم، والتي تتراوح من (٠) إلى(٤).. تمثل القيمة (٠) المقياس الدال على استدعاء استراتيجية ما، ولم يتم استخدامها أو عرضها من طرف المعلم؛ ذلك أن ثمة مواقف وأحوالاً تستلزم تطبيق أو استخدام استراتيجية ما من استراتيجيات مراجعة المحتوى، ولكن قد يحدث ذلك الاستدعاء، من دون أن يترافق الأمر باستخدام المعلم لها في هذه المواقف أو الأحوال. بينما تمثل القيمة (١) (البداية) دلالة على أن المعلم استخدم استراتيجيات المراجعة، ولكن مع ارتكاب بعض الأخطاء، ويشير المقياس (٢) (التطوير) إلى أن المعلم استخدم

هذه الاستراتيجيات من دون ارتكاب أية أخطاء ملحوظة أو مميزة، أما المقياس (٣) (التطبيق) فيشير إلى أن هناك حداً أدنى من الأداءات المرغوبة في المجال (١) (تماماً مثلما تتواجد في المجالات الثلاثة الأخرى). وفيما يلي، يشرك المعلم الطلاب في مراجعة الأنشطة واستعراض ما اذا كانوا سيقومون بعمل الروابط اللازمة بين المحتوى الجديد والمعرفة السابقة عليه. وعند مستوى/ مقياس التطوير، يستخدم المعلم الاستراتيجية من دون أخطاء، ولكن عليه أن يتيقن مما إذا كان التطبيق قد أحدث التغيير المطلوب أم لا. وفي مستوى التطبيق، يستعرض المعلم سلوك الطالب ويقوم بعمل التكييفات (التعديلات) الضرورية إذا لزم الأمر. وأخيراً يأتي المعدل الرابع (٤) (الإبداع والجدة والابتكار)، والذي يوضح أن المعلم بارع للغاية في مراجعة الاستراتيجيات، التي أمكن له تطوير عدة صيغ أو تعديلات لها، حسب احتياجاته الذاتية، ذلك التطوير الذي يستطيع الإيفاء بالاحتياجات الخاصة للفصل.

إن لكل مقياس من مقاييس الملحق (أ) التناغم نفسه، إلا أن ملمح الاختلاف يكمن في أن كل قياس في الملحق (أ) يتبع الصيغة الأصلية نفسها الموصوفة في الجدول رقم (٤- ٢)، ففي هذا الجدول، تأتي الأوصاف على النسق نفسه: غير مستخدم (٠)، بداية (١) وإبداع(٤). وتتطابق هذه الأوصاف مع أوصاف الجدول رقم (٤-١). وبالنسبة لكل العناصر، الواحد والأربعين الواردة في المجال الأول، فإن دلالات المقاييس (٠)، (١)، (٤) هي المستخدمة في الجدول السابق. وعلى أية حال، فإن المقياس (٢) (التطوير)، و(٣) التطبيق هي نوعية لكل عنصر على حدة. ومن الملاحظ دائماً أن التطوير يعني دائماً أن ثمة استراتيجية خاصة يتم استخدامها من دون أخطاء مميزة أو إهمال مقصود، كما أن التطبيق يعني دائماً أن الاستراتيجية لا تقتصر فقط على عدم وجود أخطاء عند تطبيقها فحسب، ولكن يعني كذلك أن المعلم قادر أيضاً على معرفة ما إذا كان استخدام الاستراتيجية قد حقق الآثار المرغوبة أم لا.

جدول (٤-٢): الصيغة الأصلية للمقاييس المتعلقة بالمجال الأول

	إبداع (٤)	تطبيق (٣)	تطوير (٢)	بداية (١)	ليس مستخدمًا (٠)
استراتيجية الهدف	عمل تكييفات (تعديلات) وإبداع استراتيجيات جديدة للإيفاء باحتياجات غير مألوفة ومواقف غير عادية للطالب.	إشراك الطلاب في الاستراتيجية المستخدمة، مع القيام باستعراض آفاق المدى الذي يمكن فيه إنتاج أو تحقيق المخرجات أو النتائج، التي تطمح الاستراتيجية إلى تحقيقها.	إشراك الطلاب في الاستراتيجية مع عدم حدوث أخطاء متميزة أو إهمال فادح.	استخدام الاستراتيجية بشكل غير صحيح، أو بأجزاء غير كاملة.	تم استدعاء الاستراتيجية، ولكنها لم تستخدم من قبل المعلم.

المصدر: روبرت مارزانو، ٢٠١١م

إن المقاييس الواردة في الملحق (أ) تتسم بتناقض حاد مع بعض الآليات الأخرى، المستخدمة حديثًا لإمداد المعلمين بالتغذية الراجعة. وبشكل نوعي، فإننا نلاحظ أن ثمة بعض الأعراف المتبعة في أنماط من التغذية الراجعة في عدد من الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، من حيث إنه ببساطة يقوم باستخدام علاقة معينة، تؤكد قيام المعلم بوضع هذه العلاقة للدلالة على مراجعة النمط المستخدم؛ وعلى الاستخدام / عدم الاستخدام للاستراتيجية المبينة. وفي مخطط يتم إعداده على هذا النحو، فإن الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية تظهر في قائمة الفحص البسيطة. إن النمط الوحيد من التغذية الراجعة الذي يستقبله المعلمون هو مدى تعلقها بالاستراتيجية المستخدمة. وعملية مثل تلك لا يمكنها تقديم التغذية الراجعة المرتبط بمستوى المهارة المرتبط بالمعلم، الذي يؤدي منطلقًا باستراتيجية خاصة. وغياب هذه النوعية من التغذية الراجعة يخالف مبدأً رئيسًا من مبادئ

التغذية الراجعة، والتي يجب – جوهريا– أن تمدَّ المعلمين باتجاه واضح، تضع كيفية تحسين أداء المعلم نصب عينيها. إن المقاييس تمد بمثل هذا الإرشاد، وهي أمور لا تؤديها علامات التصحيح بالخطأ (×) والصواب (√). وفي مقالة صدرت أوائل عام ٢٠٠٩م، بعنوان: "تهيئة المقاييس وضبطها لتعظيم عائد الاستراتيجيات"، يحذر مارزانو من إساءة استخدام المداخل التي تعتمد على قوائم الفحص البسيطة؛ بهدف إمداد المعلمين بالتغذية الراجعة. وباختصار، فقد لاحظ مارزانو أن هذا الإمداد يجعل المعلمين يستخدمون استراتيجية ما، أو لا يستخدمون استراتيجية تحدث فارقًا بسيطًا في تحسين خبراتهم.

بالإضافة إلى المقاييس المستخدمة لكل عنصر، فإن الملحق (أ) يحتوي كذلك على أمثلة لأدلة المعلم وأدلة الطالب على استخدام مهارات نوعية. ويقدم هذا الدليل المتعلق بمراجعة المحتوى الجديد في الجدول (٤– ٣) فيما يلي. وكما سيتضح من الجدول، فإن دليل المعلم على حدوث هذا العنصر (المراجعة) يتضمن سلوكات، مثل: طرح أسئلة مراجعة قبل قراءة المحتوى الجديد، وإجراء عصف ذهني بين الطلاب.. إلخ . بينما يتضمن دليل الطالب سلوكات، مثل: "الطلاب يستطيعون توضيح الروابط المتعلقة بالمعارف السابقة التي لديهم"، و"الطلاب يستطيعون عمل التوقعات المتعلقة بالمحتوى". ومن المهم أن نحدث توافقًا بين معدل الاستراتيجيات المستخدم ومستوى الأداء المصاحب لهذه الاستراتيجيات. فعلى سبيل المثال، فنظرًا لأن الأداء المسجل للمعلم – العينة – في الجدول رقم (٤– ٣) كان يستعرض سلوكات متعددة، فذلك لا يعني بالضرورة أن المعلم – العينة – قد وصل إلى مستوى متقدم على مقياس أداء هذا العنصر. ومرة أخرى، فإن الخبرة تعني – ببساطة – بكيفية أداء الاستراتيجيات المستخدمة، ولا يعنيها مطلقًا عدم الاستراتيجيات المستخدمة.

جدول رقم (٤-٣): مراجعة محتوى جديد

أدلة المعلم	أدلة الطالب
• طرح أسئلة مراجعة قبل القراءة. • استخدام استراتيجية "ماذا تريد أن تتعلم"، أو صورة متوافقة منها. • يطرح أسئلة أو يذكّر الطلاب بما يعرفونه عن الموضوع. • يوفر المعلم منظمات متقدمة، مثل: ○ تصميم. ○ منظم بياني. • يجري عصفًا ذهنيًّا للطلاب. • يستخدم المعلم مرشداً استباقيًّا. • يستخدم المعلم أنشطة محفزة، وأداءات داعمة للتهيئة، مثل: ○ حكايات – نوادر – مواقف. ○ مقاطع فيلمية قصيرة. • يستخدم المعلم لعبة "كلمة السر" لربط ذهن الطلاب مسبقًا بالمفردات المهيئة للمحتوى التالي (الذي سيدرسونه).	• عند طرح الأسئلة، يمكن للطلاب شرح وتوضيح الروابط اللازمة، بين ما يعرفونه من معارف سابقة والمحتوى الجديد. • عند طرح الأسئلة، يستطيع الطلاب عمل التوقعات اللازمة للمحتوى القادم. • عند طرح الأسئلة، يستطيع الطلاب تقديم الدافع أو الغرض من المحتوى الجديد، الذي سيبدؤون في تعلّمه . • يستطيع الطلاب بفاعلية المشاركة والانخراط في القيام بأنشطة المراجعة اللازمة.

المصدر: روبرت مارزانو، ٢٠١١م

توفير تغذية راجعة مركزة

إن الخطوة الأولى لأي معلم يبحث عن زيادة معدلات خبراته التربوية، تضع في اعتبارها الاستراتيجيات والسلوكات الواردة في المجال الأول، لابد من أن تحدد وتركز في مجالات خاصة بنقاط التميز في أدائه التدريسي، وكذلك مواطن قصوره في هذا الأداء: إن التغذية الراجعة المركزة أداة ضرورية للوصول إلى تلك الغاية. وهناك عدد من الوسائل التي يمكن إمداد المعلمين بها لتحقيق التغذية الراجعة المركزة، والتي تضع في

اعتبارها العناصر الواحد والأربعين المتضمنة في المجال الأول. وفيما يلي سنناقش خمسة أساليب للإمداد بالتغذية الراجعة المركزة، هي: (١) التصنيف الذاتي للمعلم لأدائه، (٢) التجوالات التي يقوم بها المعلم داخل الفصل، (٣) الملاحظات والإشراف، (٤) الإشارات والتوجيهات التدريسية، (٥) إجراء مسوح للطلاب.

التصنيف الذاتي

تعتبر المعدلات (الأداءات)الذاتية للمعلم في تصنيف طلابه واحدة من أسهل الأساليب في عملية التغذية الراجعة المركزة وأقلها تهديدًا أو مخاطر، للحصول على المعلومات المتعلقة بأداء المعلمين، بوضع المجال الأول في الاعتبار. إن تصنيف المعلم لأدائه ذاتيًا ليس بالفكرة الجديدة؛ اذ يناقش روسو و بروس (٢٠٠٧ م) استخدام هذه التقنية في مقالهما الذي صدر بعنوان: "التقييم الذاتي للمعلم: آلية لتيسير النمو المهني"؛ حيث استخلصا: " إن توفير آلية التقييم الذاتي هي استراتيجية تنظيمية لتحسين فاعلية الأداء، وهي تتضافر مع الاستراتيجيات الأخرى المتعلقة بالنمو المهني، مثل: تدريب الأقران، الملاحظة لعوامل وأسباب التغيير في الأداء، والمدخل المركز على استراتيجيات التدريس" (ص١٤٦).

ولتجميع بيانات التصنيف الذاتي، يقوم المعلمون – ببساطة – بتسجيل مقاييس أدائهم على العناصر الواحد والأربعين في المجال الأول، مستخدمًا المعايير المتفق عليها في العرف الإشرافي المتبع في الملحق (أ). ومن الممكن ببساطة أن يقوم المعلم بتعيين مستوى أدائه بدءًا من المقياس غير المستخدم (٠) إلى مقياس الجدة والإبداع والابتكار (٤) لكل عنصر منها. لقد اكتشفنا أن المعلمين ذوو عقل مستنير، بل إنهم متحمسون لهذه العملية، طالما أدركوا أن الهدف من هذه العملية يكمن في تحسين مهاراتهم التربوية والتدريسية.

بالإضافة إلى تقنية التصنيف الذاتي للمعلم أو إحلالها بتقنية أخرى، فإن المعلمين يستطيعون استخدام شرائط فيديو لأنفسهم للتوصل إلى التصنيف الذاتي.

إن استخدام الفيديو كآلية للتغذية الراجعة له تاريخ ثري في جميع مراحل التعليم الاثنتي عشر، قبل الجامعي. فمثلاً؛ اكتشف كل من روزالين وليندبرج وكوب روفريتزن وتيريسترا (٢٠٠٨ م) أن المعلمين المقيمين (أي المعينين بالمدرسة وليس المتدبين- المترجم) عندما استخدموا الفيديو المتعلق بطريقة تدريسهم الذاتية كأساس للانعكاس الذاتي، عند مقارنته بالمجموعات التي أعيد تجميعها من الأداءات، كانوا أكثر ميلاً إلى تأكيد المكونات التدريسية، و"إبداء اهتمام أكبر نحو الطلاب، ثم نقل التركيز بعيدًا عن الذات" (ص ٣٥٣). وثمة موضوع في الدراسة، توصل إلى خلاصة مؤداها أن الانعكاس الذاتي من دون استخدام الفيديو، كان معتمدًا على شعور بكيفية سير الدرس بأنها أفضل من الدليل، الذي يتضح عند الاعتماد على شريط الفيديو، والذي يتطلب تحليلاً أكثر أمانة. الأبعد من ذلك، أن القدرة على مراجعة درس ولمرات متعددة؛ حيث يتم إيقاف الشريط، ثم معاودة الاندماج في الانعكاس المركز بشدة على الأداء، وهذه العملية تضيف كثيرًا إلى النمو المهني.

في دراسة أخرى، وجد كنج (٢٠٠٨ م) أن الاغلبية السابقة من المعلمين - قبل انخراطهم في التدريس- يشعرون بأن القياس البصرى لتدريسهم يلهمهم بالانعكاس الأكثر جدوى (ص ٢٨)، كما وجد سيوال (٢٠٠٩ م) أن الانعكاس الحادث على الأداء، والمسجل على شريط الفيديو له عدد من التأثيرات الموجبة مقارنة بالمداخل التقليدية. عندما تتم ملاحظة الدرس من قبل ملاحظ ما، ثم يتبع ذلك بلقاء بعدي (مؤتمر بعدي)، يتحدث فيه المعلمون بشكل أقل، ويحدث بالتالي انعكاس أقل، مقارنة بالانعكاس الحادث على الدرس نفسه عند استخدام شريط الفيديو. والأبعد من ذلك أن الحوار في اللقاء والانعكاس كانا خاضعين لسيطرة الملاحظ/المشرف. لقد كان المعلمون- آنذاك- يحيلون أنفسهم الى موقف دفاعي، وأحيانًا كان يتم التركيز أثناء الملاحظة - وبعدها اللقاء- على بعض الأحداث، التي حدثت أثناء الدرس، من دون التركيز على التدريس نفسه. وهذا الناتج يتناقض- بطبيعة الحال- تناقضًا

تاماًّ مع الانعكاس الحادث على الأداء، عند استعمال شريط فيديو؛ حيث يكون نصيب المعلمين في التحدث والأداء أكبر بطبيعة الحال من نصيب المشرفين أو الملاحظين، كما أنه يطرح مستويات أكثر عمقًا من التحليل والانعكاس.

وطلب فينالي وكلاندرا وبرانتلي– دياز، ولي، وفوكس (٢٠٠٩م) من معلمين حديثي الممارسة للمهنة أن ينخرطا في طريقتين مختلفتين من الطرائق المستخدمة في التحليل البعدي للدرس.. قام كل عضو من المجموعة الضابطة باستخلاص المعلومات المطلوبة بمساعدة معلم تربوي متخصص بعد أدائه للدرس.. ودوّن – فيما بعد– عن أمرين مهمين من الدرس، بينما قام أفراد المجموعة التجريبية بتسجيل ومراجعة الدرس الخاص بالمجموعة على شريط الفيديو، ومراجعة (تحرير) شريط الفيديو ذاته؛ ليتمكنوا من تقديم الأمرين المهمين– المذكورين من قبل المجموعة الضابطة– على الشريط. بعد الانتهاء من عملية مراجعة الشريط، طُلب من أفراد المجموعة التجريبية كتابة ملاحظاتهم عن هذين الأمرين.. وتمكن المعلمون حديثو الممارسة في المجموعة التجريبية أن يدونوا انعكاسًا أكبر، كان أكثر ميلاً إلى الربط بين الأداء التدريسي للمعلم، وسلوكات الطالب، كما كان أكثر قربًا واهتمامًا بوصف "التحولات الحادثة في طرائق تفكيرهم عن التدريس" (ص ٨١).

إن استخدام استراتيجية التصنيف الذاتي للمعلم لأدائه هي طريقة مباشرة تمامًا؛ إذ يقوم المعلومات– بصورة نمطية– بتسجيل أدائهم في الدرس على شريط الفيديو، ثم يقومون في وقت فراغهم بتصنيف أدائهم لكل عنصر من العناصر الواحد والأربعين، في الملحق(أ). لذا، فإننا نوصي المعلمين، عند القيام بتصنيف الأداء ووضع درجات له، بأن يقوموا بمشاهدة الشريط مرات متعددة؛ لتحقيق الأهداف والأبعاد المختلفة للمجال الأول. فمثلاً؛ يمكن أثناء المشاهدة الأولى، أن يركز المعلم على مدى استخدامه، للأداءات الفصلية اليومية، بينما يمكنه أن يحدد– خلال المشاهدة الثانية– الجزء الخاص بالمحتوى من الدرس الذي تمَّ استخدامه، والوقوف على

كيفية تحليل السلوكات ذات الصلة بتصنيف الجزء الخاص بالمحتوى. وخلال المشاهدة الثالثة، يمكن للمعلم أن يفحص مدى دقة استخدام الاستراتيجيات المتعلقة بأجزاء يجب التركيز عليها من المحتوى. كما يمكن أن تكون هناك احتمالية قوية لمراجعة بعض عناصر المجال الأول (٤١ عنصرًا)، والتي لم تتم ملاحظتها جيدًا في المشاهدتين الأولى أو الثانية. وعلى سبيل المثال؛ إذا كان الدرس المسجل على الشريط يركز على الجزء المتعلق بتقديم معرفة جديدة، ضمن المحتوى فحسب، فإن المعلم لن يكون قادرًا آنذاك على ملاحظة كيفية استخدامه للاستراتيجيات أو السلوكات، التي تركز على الممارسة لتعميق المعرفة أو التطبيق المناسب لهذه المعرفة، من خلال توالد الفرضيات واختبارها. ومن أجل هذه العناصر التي لم تتم ملاحظتها، سيقوم المعلم بتحديد معدل أدائه فيها، بشكل يعتمد على تصوراته الذاتية عن أنماط السلوك العام فحسب.

جولات المشرفين والموجهين بين الطلاب في الفصل

لقد احتلت هذه الجولات مكان الصدارة منذ صدور كتاب *"جولة داخل الفصل لمدة ثلاث دقائق: تغيير نظام الإشراف بالمدرسة، مدرس واحد للمرة الواحدة"* من تأليف كارولين داوني ومعاصريها (داوني، شتيفي، وإنجلش وفراسي، وبوستين، ٢٠٠٤ م). وقد وضع المؤلفون خصائص وسمات هذه الجولات فيما يلي:

رفض مدخل داوني الهيمنة للمشرفين والموجهين في الجولات التي يقومون بها بين الطلاب في الفصل، والتي غالبًا ما تحجب الرؤية عن أية ملامح كامنة للتمييز النوعي، وإحلال ذلك بالنمط المساواتي (الذي يدعو إلى التوفيق بين الإعداد الأكاديمي والأداء المهني). كما أنها تركز– كاستراتيجية– على التفهم الناضج بين المعلمين ككبار، وتتضمن الحوار المهني الهادف إلى تحسين الممارسة.

يتضمن تعريف الخصائص المميزة لمدخل جولات المشرف – الموجه لدى داوني:

١. ملاحظة قصيرة ومركزة وغير رسمية .

٢. إتاحية منطقة أو مجال لانعكاس المعلم على الأداء.

٣. القيام بالمتابعة– فقط – في حالة الضرورة، وليس عقب كل زيارة (جولة).

٤. ليست هناك قائمة للفحص أو بالأحكام الواجبة الإصدار؛ إذ إن القوائم تعتبر ملاحظة رسمية، وأداة غالبًا ما ينظر إليها على أنها تفتيش على أداء المعلم.

ثمة أسباب عديدة داعية إلى استخدام استراتيجية "الجولات بين الطلاب"، منها: إن الملاحظات المتكررة للمعلمين تقلل من مستوى إدراكهم لها، كما أنها على الجانب الآخر (أي الاستراتيجية) تجعل الملاحظات الرسمية أكثر فاعلية. وكلما زاد المشرفون والموجهون من تواجدهم في الفصل، زاد وعيهم وإدراكهم للأداءات التي تؤديها المدرسة، كما أن هذه الجولات المتكررة تسمح بتعرف أنماط الممارسة التربوية في مدرسة ما.

عند القيام بالجولات (أو أي نمط آخر من الملاحظة) باستخدام التقاليد المتفق عليها في الملحق (أ)، فمن المحتم أن يحدد الملاحظون نوعية الجزء الخاضع للملاحظة من الدرس، والذي يتم التركيز عليه بصفة أساسية. وبالتبعية، فإن السؤال الذي يطرح من قبل الملاحظين الذين يقومون بالجولات المدرسية بين الطلاب دائمًا، هو: "ما الذي أقوم الآن تحديدًا بملاحظته؟"، وتكون الأسئلة الفرعية المرتبطة بهذا السؤال على النحو التالي:

- هل يتضمن الجزء الذي ألاحظه أداءات نمطية (أعراف الفصل وتقاليده)؟ وإذا كانت الإجابة بـ "نعم"، فما نوع هذه الأعراف والتقاليد؟
- هل يتضمن الجزء الذي ألاحظه محتوى من الدرس؟ وإذا كانت الإجابة بـ "نعم"، فما طبيعة ذلك الجزء من المحتوى؟
- هل يتضمن الجزء الذي ألاحظه أنشطة، ينبغي التركيز عليها؟ وإذا كانت الإجابة بـ "نعم"، فما طبيعة هذه الأنشطة وأنماطها؟

وللتوضيح، فإنه عند القيام بالجولات المدرسية في يوم متفق عليه، فمن المحتمل أن يدلف الملاحظ إلى فصل ما، ويسجل – بصفة مبدئية – أن المحتوى قد تمّت معالجته.

وبكلمات أخرى، فإن إجابة الملاحظ عن السؤال المتعلق بتحديد طبيعة ما يلاحظ ستكون: "لقد انخرط المعلم بالفصل في جزء يتعلق بالمحتوى الخاص بالدرس". والمسألة الأكثر نوعية، هي أن الملاحظ سيسجل أن الجزء الذي تمت ملاحظته يتضمن تعميقاً للمعرفة، وممارسة تهدف إلى التركيز عليها. وكما رأينا في الفصل الثاني، من الكتاب، فإن هذا النمط من أجزاء الدرس يتضمن سلوكات المعلم وسلوكات الطالب التالية:

- مراجعة المحتوى (فمثلاً؛ يراجع المعلم بإيجاز علاقة المحتوى الجديد بالمحتوى الذي تمَّ تقديمه من قبل).
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات بهدف الممارسة وتعميق المعرفة(فمثلاً؛ يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات؛ لمراجعة المعلومات أو ممارسة المهارات).
- استخدام آلية الواجب المنزلي(فمثلاً؛ يستخدم المعلم الواجب المنزلي للممارسة المستقلة لدى الطلاب، أو لإثراء المعلومات التي حصلوا عليها).
- فحص أوجه الاتفاق والاختلاف(فمثلاً؛ يشرك المعلم طلابه في المقارنة والتصنيف والتحدث واستخدام التعبيرات المجازية لتحديد هذه الأوجه).
- ممارسة المهارات والاستراتيجيات والأداءات(فمثلاً، يستخدم المعلم الممارسة بشكل يضمن توزيعها على كل طلاب الفصل).
- مراجعة المعرفة(فمثلاً؛ يطلب المعلم من طلابه أن يراجعوا ما قاموا بتدوينه في كراساتهم؛ بهدف التوضيح والإضافة للمعرفة والمعلومات السابقة).

من بين هذه الاستراتيجيات، قد يلتفت الملاحظ إلى تكليف المعلم الطلاب بمراجعة ما حصلوه من معارف في كراساتهم. وكمحور تركيز ثانوي، فإن الملاحظ قد ينتبه أيضًا إلى أن المعلم يذكّر طلابه بالأهداف المتعلقة بالوحدة، كأحد الأداءات السلوكية النمطية للفصل (التقاليد والأعراف)، والتي يجب أن تكون جزءاً أساسياً ثابتًا لمعظم الدروس، إن لم يكن كلها. وأخيرًا، فقد يسترعي انتباه الملاحظ قيام المعلم أيضًا بتعريف الطلاب باتباعهم قاعدة نوعية أو إجراءً تخصصيًّا، وهذه من السلوكات التي على المعلمين إعدادها لمعالجة الأجزاء التي تحتاج إلى تركيز. ولذلك فإنه على الرغم

من بقاء مدة جولة الملاحظة من ثلاث إلى خمس دقائق، فقد استطاع المدير ملاحظة السلوكات المتعلقة بكل جزئية من جزئيات الدرس الثلاث (**أجزاء**: نمطية/ محتوى جديد/ ينبغي التركيز عليها– المترجم). ويقوم الطلاب في جزئيات المحتوى بممارسة معارفهم وتعميق فهمهم لها، أما في الأجزاء النمطية مثلاً؛ فيتم تذكيرهم بالأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها، وفي الأجزاء التي تحتاج إلى زيادة تركيز، يتم تعريفهم بضرورة اتباع الخطوات التي سبق شرحها أو توضيحها. وعندما يصبح أمر الجولات الإشرافية مألوفًا بالنسبة للمجال الأول، يفضل بعض الملاحظين البداية بالصيغة المختصرة مثل تلك الصيغة الموجودة في الملحق (ب)، ونحن نشير إليها بذلك الاصطلاح في مقابل الصيغة المطولة في الملحق (أ). ويفيد الجدول رقم (٤–٤) من بعض العناصر المرتبطة بأجزاء الدرس، والتي تتضمن أحداثًا نمطية (ضمن أعراف وتقاليد الفصل).

لاحظ أن الصيغة المختصرة لا تتضمن أي دليل سواء للمعلم أو للطالب، من الأدلة التي أشرنا إليها في الجدول رقم (٤–٣)؛ لأنها تضع قائمة توصيفية لكل عنصر من العناصر الواحد الأربعين، وتوفر حيزًا لتسجيل الملاحظات وتحديد التصنيف المناسب لها(فمثلاً؛ I=جدة وابتكار وإبداع، A= تطبيق، D= تطوير/تنمية، B=بداية، NU=غير مستخدم).

في العمل مع الإدارات التعليمية والمدارس، اكتشفنا تفضيل بعض الملاحظين لصيغة أبسط من الصيغة المختصرة. وبشكل تخصصي، فهم يبدؤون بصيغة مخصصة لتسجيل الانطباعات العابرة والموجودة في الملحق(ج). ويمثل الجدول رقم (٤–٥) الجزء، الذي تسجل فيه صيغة "الانطباعات العابرة" والتي تركز علي تبيان الأحداث النمطية اليومية .

جدول (٤-٤): عناصر تتصل بالأداءات الفصلية النمطية.

السؤال الأول: ما الذي عليّ أن أفعله لتأسيس أهداف تعلمية والتواصل معها (الحفاظ عليها) ولتتبع مسار تقدم الطالب والاحتفاء بالنجاح؟

البند	ملاحظات						
١ - توفير أهداف تعلمية، ومعايير واضحة لقياس هذه الأهداف (فمثلاً، يوفر المعلم لطلابه الأهداف التعلمية الواضحة أو يذكرهم بها).	ملاحظات		I(4)	A(3)	D(2)	B(1)	NU(0)
٢ - تتبع تقدم الطالب (فمثلاً، يتم استخدام التقييم الوصفي، ويساعد المعلم الطلاب في عمل تخطيط بياني، يمثل تقدمهم الفردي والجماعي صوب تحقيق الهدف التعلمي).	ملاحظات		I(4)	A(3)	D(2)	B(1)	NU(0)

السؤال السادس: ما الذي سأقوم بعمله لترسيخ قواعد الفصل وأعرافه والحفاظ عليها؟

البند	ملاحظات						
٤ - تأسيس قواعد الفصل وأعرافه (فمثلاً، يذكِّر المعلم الطلاب أو عُرف بقاعدة ما، أو يحاول أن يرسخ لهم قاعدة أو إجراءً جديدًا).	ملاحظات		I(4)	A(3)	D(2)	B(1)	NU(0)
٥ - تنظيم الحيز الطبيعي للفصل (أي الاستغلال الأمثل لكل ما يشتمل عليه الفصل: مقاعد/ وسائل/ حوائط/ سبورة / أركان تعليمية – المترجم)؛ بهدف التعلم (فمثلاً، ينظم المعلم المواد التعليمية وأنماط التحرك في الفصل والعروض بما يحسن التعلم).	ملاحظات		I(4)	A(3)	D(2)	B(1)	NU(0)

المصدر: روبرت ج. مارزانو، ٢٠١١م.

جدول (٤. ٥)
العناصر المكونة لصيغة الملاحظات العابرة
المتعلقة بالأداءات النمطية.

أجزاء الدرس التي تتضمن أحداثًا نمطية
يمكن ملاحظتها في كل درس

- ما الذي يفعله المعلم لمساعدة طلابه في تأسيس أهداف تعلمية والتواصل معها (الحفاظ عليها) وتتبع مسار تقدم الطالب والاحتفاء بالنجاح؟
- ما الذي يفعله المعلم لتأسيس أو ترسيخ قواعد الفصل وأعرافه والحفاظ عليها؟

مع صيغة الملاحظات العابرة، لا توجد عناصر نوعية في قائمة؛ إذ كل ما تحتوي عليه هو تلك الأسئلة (ضمن الأسئلة العشرة المذكورة سابقًا)، التي تتصل بطبيعة الأداءات الفصلية النمطية (أعراف وتقاليد الفصل)، ويستطيع الملاحظ أن يسجل الملاحظات ببساطة، واضعًا في اعتباره ما يحدث أثناء هذه الجولات في الفصول.

ثمة اتفاق اصطلاحي مفيد، ينبغي اتباعه عند القيام بجولة؛ إذ على الملاحظين القيام بمسح فوري موجز لصيغة الملاحظة، بعد القيام بجولة الملاحظة. فمثلاً، يجب على الملاحظ– بعد ملاحظة معلم، أثناء زمن الملاحظة، وكذلك أثناء تطبيق استراتيجيات وسلوكات أدائية– أن يقوم بعمل فحص موجز سريع، عبر

العناصر الواحد والأربعين في الملحق (أ)، لاسيما تلك العناصر التي لم يتم ملاحظتها أثناء جولة الملاحظة. وقد يذكر هذا الإجراء المُلاحظ باستراتيجية أو بسلوك حدث ولم يتم تسجيله. وعلى سبيل المثال، فإنه أثناء مراجعة صيغة الملاحظات العابرة، فقد يتذكر الملاحظ أن المعلم يستعرض السلوكات التي قد تشوه أو تفسد العلاقات التي يقيمها المعلم مع الطلاب، حتى من خلال هذه السلوكات التي لم يتم رصدها أو تسجيلها خلال جولة الملاحظة.

ويمكن استخدام البيانات المتحصل عليها من جولات الملاحظين لتحقيق هدفين أساسيين، هما: الأول، التغذية الراجعة للمعلمين بشكل فردي. ولتوفير ذلك، فإن المعلمين الذين خضعوا للملاحظة، أثناء الجولات، سيتلقون تقريرًا، يحدد لهم الاستراتيجيات والسلوكات التي تمت ملاحظتها. لذا، فمن المهم أن يوضع في الاعتبار أن غياب الاستراتيجيات والسلوكات، موضع الملاحظة، لا يتضمن – بالضرورة – أي شيء سلبي عن المعلم، الذي تمت ملاحظته. وربما يكون السبب في ذلك– ببساطة– هو أن الاستراتيجية أو السلوك المعطى لم يكن صحيحًا أثناء القيام بالجولة الميدانية.. وقد يكون هذا صحيحًا بشكل خاص بالنسبة لاستراتيجية جولة الملاحظة؛ لأن هذه الجولات لم تدم إلا لوقت قصير للغاية (٣ – ٥ دقائق)؛ إذ سيكون من المستحيل أن تتم ملاحظة كل العناصر الواحد والأربعين المكونة للمجال الأول في مثل هذا الوقت القصير.

وربما يكون الجانب الأكثر صعوبة في استراتيجية "الجولة" هو تصنيف المقاييس، التي يتم تطويرها لكل عنصر من العناصر الحادي والأربعين – المجال الأول (انظر: الملحق"أ"). وعلينا تذكر أن هذه المقاييس لها خمس قيم تبدأ من غير مستخدم (٠) إلى الخبرة والابتكار والإبداع(٤)، وأنه ليس هناك ما يضطرنا إلى استخدامها لتقديم التغذية الراجعة إلى المعلمين. وفي الحقيقة، فإنه من واقع

تجربتنا، فإن هناك معلمين كثيرين يفضلون تقديم تغذية رجعية حكائية (شفهية)،عن تقديم معدلات رقمية، لاسيما عند القيام بأداء هذه الجولات الميدانية، وفي الواقع، فإن المعدلات الرقمية التي تتسم أحكامها بنوع من العجلة والتسرع وعدم الحصافة، يجعلها غير عادلة، وذات نتاج عكسي. لذا، يلمح سيتي وإليمور وفيارمان وتيتيل (٢٠٠٩م) إلى خطورة هذه الأحكام عن أداء المعلم:

> لسوء الحظ، فإن ممارسة استراتيجية "الجولات" قد انحرفت عن مسارها الصحيح بأساليب عديدة من خلال إرباكها أو دحضها فيما يتصل بعلاقتها بالإشراف على المعلمين وتقييمهم. إن هدف بعض الجولات يرتكز في تحديد مواطن عدم الكفاءة في الممارسة الفصلية، وكذلك "لتثبيت" المعلمين الذين تظهر مواطن عدم الكفاءة هذه في أداءاتهم. وفي أحوال عديدة، تتم بعض الأحكام على أساس من القوائم المبسطة، والتي تعد ذات أثر محدود –وعديم أحيانًا – في توفير الخبرة التدريسية المباشرة في فصولهم. وتقوم مجموعات من الإداريين بعمل جولاتها للفصول الدراسية، ولديها قوائم الفحص فقط، مع قوائم إحصائية مجردة وموجزة، تكون غاية جهدهم تقديم رسائل بسيطة للغاية عن الاحتياجات الفعلية لتحسين أداء المعلم. إن هذا النوع من الممارسة يتناقض تمامًا مع الجولات التعليمية، ويؤدي بشكل فادح إلى خدمة كل ما يعوق الأداء المهني عن التقدم والاكتمال.

ولنتجنب المشكلات الناجمة عن استخدام التصنيفات الرقمية غير الدقيقة أو المتسرعة، أثناء جولات الملاحظة، فإننا نقترح أن يعتمد الملاحظون – أساسًا – على تغذية راجعة مرورية أثناء هذه الجولات. وعلى سبيل المثال، فقد يسترعي انتباه أحد الملاحظين أن المعلم يستخدم بالفعل استراتيجية مراجعة نوعية. وبالإضافة إلى

ذلك، قد يلاحظ كذلك أن المعلم يكمل استخدام الاستراتيجية، ولكنه لم يستوثق مما إذا كانت الاستراتيجية تساعد الطلاب على تنشيط معارفهم السابقة ذات الصلة بالمنهج الذي يدرسونه بالفعل أم لا. والأحرى من ذلك أن يتم ببساطة كتابة تقرير إلى معلم، يصل مستوى درجات أدائه أو مرحلة تطويره إلى A (2)، إذ إن جملة كالجملة التالية ربما تعبر عن مستوى المعلم بشكل أكثر تفضيلاً، عندما يتم إرسالها إليه في رسالة إليكترونية، مؤداها: "لقد رأيتك تكلف طلابك بمراجعة الفصل في الكتاب قبل أن يقرأوه.. إلى أي مدى تعتقد أن ذلك يساعد الطلاب على تنشيط معرفتهم السابقة عن المنهج الذي يدرسونه؟".

وفي حالة ضرورة أن يتم أداء التصنيفات الرقمية أثناء الجولات الميدانية، فإننا نوصي بحتمية أن يقدم المعلمون معدلات تصنيفهم لأدائهم عن جميع العناصر التي تمت ملاحظتها. ومن الممكن، بعد القيام بجولة ميدانية، أن يقدم الملاحظ تصنيفًا رقميًّا عن عنصر ما، بينما يقدم المعلم تصنيفًا رقميًّا مختلفًا عن العنصر نفسه. وعلى سبيل المثال؛ فإنه مع وضع عنصر ما في الاعتبار، فقد يعين أحد الملاحظين تصنيفًا يوافق المستوى (١) البداية، بينما يقيّم المعلم العنصر نفسه، عند تصنيف يوافق المستوى (٢) التطوير. وفي هذه الحالة، على الملاحظ أن يطلب من المعلم تقديم المبررات المقنعة للتصنيف الذي ارتضاه المعلم لأدائه؛ فيتعين عليه – عندئذ – بأنه يحاول تكييف الاستراتيجية؛ لتكون قادرة على "الإيفاء باحتياجات خاصة لهذا الفصل"؛ مما قد يفسر السبب في إغفاله لبعض جوانب هذه الاستراتيجية؛ فإذا لم يكن المعلم قد حاول إجراء هذا التعديل في الإستراتيجية التي يستخدمها، ففي هذه الحالة لم يتم إهمال أو إغفال أية عناصر.

الهدف الثاني وربما الأكثر مصداقية وصحة لاستراتيجية الجولات، يتمثل في الإمداد بكمية هائلة من البيانات اللازمة للتوظيف الأمثل في مدرسة ما. وفي هذه

الحالات، يكون غرض الجولات غير مرتبط بتوفير تغذية راجعة فردية للمعلمين، ولكنه يرتبط بتعرف وإدراك الأنماط التدريسية المؤسسة في مدرسة ما، من خلال مجموعة من المعلمين، تنتج بيانات متكررة، كما في الجدول رقم (٤-٦). إن الرقم المكتوب ببنط أسود في هذا الجدول يوضح عدد المرات، التي تم فيها ملاحظة عنصر معين. وعلينا أن نلاحظ أن أكثر العناصر ملاحظة كان يرتبط بتطبيق العواقب الناجمة عن نقص درجة الالتزام بالإجراءات والقواعد الفصلية (أعراف وقوانين الفصل- المترجم)؛ إذ كانت هناك ثلاث وعشرون ملاحظة على هذا السلوك. بالإضافة إلى ذلك، لم تكن هناك ملاحظات عن الاستراتيجيات الثلاث، وهي: الانعكاس الحادث على التعلّم، ومراجعة الأخطاء والبحث عن مبررات حدوثها، وإشراك الطلاب في المهام التي تستلزم منهم وضع الفروض واختبار صحتها.

جدول (٤-٦): البيانات المتجمعة الوافرة عن استراتيجية الجولات المتعلقة بالمشكلات المحتملة بالممارسة وإلقاء الضوء عليها

الأجزاء المتعلقة بقوانين الفصل وإجراءاته النمطية (أعراف وقوانين الفصل)
السؤال الأول: ما الذي سأفعله لتأسيس أهداف تعلمية ومتابعتها وتتبع مسار تقدم الطالب والاحتفاء بالنجاح؟
١. توفير أهداف تعلمية ومعايير واضحة لقياس الأهداف(٦).
٢. تتبع مسار تقدم الطالب(٧).
٣. الاحتفاء بنجاح الطالب(٤).
السؤال السادس: ما الذي سأفعله لترسيخ قواعد وإجراءات الفصل (أعراف الفصل والمحافظة عليها؟
١. ترسيخ قواعد الفصل(١٢).
٢. تنظيم الحيز الطبيعي للفصل من أجل التعلّم(١٣).

الأجزاء المتعلقة بالمحتوى

السؤال الثاني: ما الذي سأفعله لأساعد الطلاب بفاعليه ليتواصلوا مع المعارف الجديدة التي حصّلوها؟

١. تحديد المعلومات المهمة(٥).

٢. تقسيم الطلاب ليتواصلوا مع ما يحصلون عليه من معارف جديدة(١٢).

٣. مراجعة المحتوى المعرفي الجديد(١٥).

٤. تقسيم المحتوى إلي اجزاء يسهل فهمها واستيعابها(٧).

٥. الأداء الجماعي للطلاب مع المعلومات الجديدة(١٢).

٦. إثراء المعلومات الجديدة(١١).

٧. تسجيل وإعادة عرض المحتوى المعرفي الجديد(١١).

٨. الانعكاس الحادث على التعلم(٠).

السؤال الثالث: ما الذي سأفعله لأساعد الطلاب على الممارسة وتعميق فهمهم للمحتوى المعرفي الجديد؟

١. مراجعة المحتوى(٩).

٢. تقسيم الطلاب لممارسة المحتوى الجديد وتعميق فهمهم له(١٠) .

٣. استخدام الواجب المنزلي (٦).

٤. فحص أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف (٦) .

٥. فحص الأخطاء والبحث عن أسباب حدوثها(٠).

٦. ممارسة المهارات والاستراتيجيات والأداءات (٤) .

٧. مراجعة المحتوى المعرفي الإجمالي (٢).

السؤال الرابع : ما الذي سأفعله لمساعدة الطلاب على توليد الفروض، واختبار صحتها فيما يتعلق بالمحتوى المعرفي الجديد؟

١. تنظيم الطلاب للقيام بمهام معرفية معقدة (٥).

٢. إشراك الطلاب في مهام معرفية معقدة، مثل توليد الفروض واختبار صحتها (٠).

٣. توفير المصادر والإرشاد (التوجيه) اللازمين (٨).

الأجزاء التي ينبغي التركيز عليها

السؤال الخامس: ما الذي سأفعله لإشراك الطلاب وإدماجهم؟

١. ملاحظة الطلاب وحثهم على الادماج والمشاركة حين لا يفعلون ذلك (١٠).

٢. استخدام الألعاب الأكاديمية (٥).

٣. إدارة معدلات الاستجابة أثناء طرح الأسئلة (٩).

٤. استخدام استراتيجية الحركات الرياضية (٣).

٥. الاحتفاظ بمعدل سير تعلم متوازن (٥).

٦. استعراض الجدية والحماسة في أداء الطلاب (٨).

٧. استخدام الحوار والنقاش الودي (٢).

٨. توفير الفرص اللازمة للطلاب ليتحدثوا عن أنفسهم (١).

٩. استعراض المعلومات المثيرة للبس أو الجدل (٣).

السؤال السابع: ما الذي سأفعله لأتعرف مدى ارتباط الطلاب بقواعد الفصل وإجراءاته (أعراف الفصل) ؟

١. عرض أهمية الالتزام بأعراف الفصل (٥).

٢. تطبيق العواقب الناجمة عن سلوكات عدم الالتزام بأعراف الفصل (٢٣).

٣. تعريف الالتزام بأعراف الفصل (١٢).

السؤال الثامن: ما الذي سأفعله لترسيخ علاقات مؤثرة مع الطلاب والحفاظ عليها؟

١. فهم اهتمامات الطلاب وخلفياتهم (٣).

٢. استخدام سلوكات تحمل تأثيرًا إيجابيًا على الطلاب (٦).

٣. إظهار الموضوعية والحزم (٥).

السؤال التاسع: ما الذي سأفعله لضمان توقعات عالية الأداء من كل الطلاب؟

١. إظهار القيمة والاحترام للطلاب ذوي الإنجاز المنخفض (٣).

٢. طرح الأسئلة على الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض (٥).

٣. تفسير الإجابات غير الصحيحة من الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض (٣).

إن هذا النمط من المعلومات يسمح بوجود الفروض الخاصة بالقضايا التعليمية الشائعة أو المشكلات التدريسية التي قد تظهر. ويصرح سيتي وزملاؤه (٢٠٠٩م) بأن النيابات المتعلقة بالملاحظة لابد من أن تسمح للمعلمين بـ " أن يركزوا على مشكلة ما عامة تتعلق بالممارسة أو الأداء عبر كل مستويات النظام التعليمي بأسره" (ص٥). إن أية بيانات مماثلة لتلك البيانات المعروضة في الجدول رقم (٤- ٦) يسمح بمثل هذه الإمكانات. فمثلاً؛ يسمح استخدام البيانات الواردة في هذا الجدول، للمديرين والمعلمين في هذه المدرسة بإمكانية وضع الفروض المتعلقة بسلوك ما، قد يمثل قضية ملحة في المدرسة؛ إذ إن هناك حوادث عارضة عديدة كعواقب لهذا السلوك، نتيجة عدم اتباع الطلاب للقواعد والإجراءات الفصلية (أعراف الفصل). كما توصل سيتي وزملاؤه إلى خلاصة بضرورة توجيه مزيد من الاهتمام إلى هذه الاستراتيجيات الثلاثة، التي أشرنا إليها في السطور السابقة للجدول (المكتوبة ببنط أسود في الجدول)، والتي لم تكن قد خضعت للملاحظة آنذاك.

الملاحظة الموضوعية

إن جولات الملاحظة الموضوعية تحدث عبر فترة زمنية محددة وممتدة. وبصورة نمطية، فإن ذلك يحدث عبر أغلب وقت الحصة، ومثاليًا فهي تكون طوال الحصة بالكامل. ويمكن أن تكون الملاحظات غير معلنة ولكنها تكون أكثر فعالية، إذا

تم تخطيطها من قبل الملاحظ والمعلم (موضوع الملاحظة). ونمطيًّا، فإن هذا يتضمن عقد لقاء قبلي، يمكن فيه لكل من الملاحظ والمعلم أن يحددا – معًا– مواضع التركيز أثناء الملاحظة. وعلى سبيل المثال، فمن الممكن تحديد ذلك أثناء الملاحظة، ومن ثم يمكن للمعلم – حينئذ أن يؤدي الدرس بالأسلوب، الذي يدفع الطلاب إلى الممارسة وتعميق معارفهم (السؤال الثالث). وقد يطلب المعلم من الملاحظ تغذية راجعة نوعية عن كيفية أداء الطلاب لنشاط، يتضمن أوجه الاتفاق والاختلاف (وهو أحد العناصر الشائعة لهذا النمط من أجزاء الدرس). بالإضافة إلى ذلك، فقد يطلب المعلم تغذية راجعة عن المدى، الذي يمكن له من خلاله ضمان تحقيق أهداف التعلم للطلاب ومساعدتهم على تتبع مسار تقدمهم (كلا البعدين وارد في السؤال الأول، وشائع الظهور كجزء نمطي تابع لأعراف الفصل).وأخيرًا، قد يطلب المعلم تغذية متعلقة بالمدى، الذي يمكن أن يشكل له الوعي الكافي بإشراك الطلاب وإدماجهم، والقيام بالتصحيح والتعزيز الفوري لأداءاتهم كلما كان ذلك ضروريًّا. وهذه – في واقع الأمر– صيغة السؤال الخامس، ويمكن تصنيفها على أنها من أجزاء المحتوى التي ينبغي التركيز عليها. وباختصار، فإن هذا اللقاء القبلي يهدف إلى تهيئة المسرح (الفصل)؛ لتقديم التركيز المطلوب (العرض) بما يحقق هدف الملاحظات الموضوعية.

عندما يبدأ بالفعل القيام بالملاحظات الموضوعية، فإن اهتمام الملاحظ يجب أن يتسم بتركيز أكبر عمّا يحدث في الجولات المدرسية – التي تحدثنا عنها آنفًا. ونظرًا لأن الملاحظ والمعلم قد تناقشا معًا بخصوص الدرس التالي (أثناء اللقاء القبلي– المترجم)، فإن الأجزاء التي تقع ضمن نطاق الملاحظ، والتي ستكون – بطبيعة الحال – ذات أهمية قصوى، قد تمَّ تعريفها؛ مما يجعل مجموعة البيانات الناجمة عن ملاحظتها أكثر فاعلية وتأثيرًا. أما أثناء اللقاء البعدي، فإن المعلم والملاحظ يقومان بمناقشة الدرس الذي تمت ملاحظته، ومن الممكن أن يكون الملحق(أ) أداة مفيدة للغاية في هذا الصدد. ومن الممكن أن يبدأ منتدى اللقاء بينهما بقيام المعلم

بتصنيف ذاتي لأدائه في العناصر النوعية التي تمت ملاحظتها .. وعندئذ، من الممكن – كذلك – أن يشاركه الملاحظ في القيام بتصنيف المعلم في أداء العناصر نفسها التي صنفها المعلم – ذاتيًّا – عبر الملاحظات التي أخبر المعلم بها من قبل، والتي تمَّ تسجيلها. إن استخدام هذه البيانات المشتركة، ستمكن كلا من المعلم والملاحظ من الاتفاق حول التصنيفات، التي حددها المعلم لأدائه في العناصر التي تمت ملاحظتها.

التدريس الموجه

إن ما نشير إليه اصطلاحًا بـ"التدريس الموجه" يمكن اعتباره تطبيقًا خاصًا للملاحظة الموضوعية؛ إذ يستخدم "التدريس الموجه" فقط مع المعلمين الذين يواجهون مشكلات عاتية مع عنصر أو أكثر من العناصر الواردة في المجال الأول؛ لأنها تجعل تدريسهم غير كفء أو مؤثر. ونمطيًّا، تنبثق هذه العناصر من السؤال الخامس المتعلق بالإشراك والإدماج للطلاب(ولكنها غير محددة بذلك فقط)، ومن السؤال السابع المتعلق بالتعريف بمعنى وأهمية الالتزام بقواعد لوائح وإجراءات الفصل. وكلا السؤالين يؤشر لأجزاء من المحتوى ينبغي التركيز عليها. وبالإضافة إلى ذلك، فإنهما يعتبران دلالة رئيسة لما يشار إليه – بصورة شائعة – بإدارة الفصل (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٣م). والحالة التي يمكن التوصل إليها آنذاك، هي: إذا كانت الاستراتيجيات المتعلقة بهذين العنصرين في غير موضعها من الفهم والتطبيق، فلن يحظى المعلم بقدر كبير من القدرة على التحكم في الفصل.

إن "التدريس الموجه" يبدأ بلقاء قبلي، مشابه للقاء الذي تحدثنا عنه في الملاحظات الموضوعية. وخلال اللقاء، يتم تحديد استراتيجية نوعية أو سلوك نوعي، ليكون محور تركيز دورة التدريس الموجه. وللتوضيح، دعنا نفترض أن كلاً من المعلم والملاحظ سيحددان "التضافر والاتفاق" كاستراتيجية؛ لتكون محور تركيز للتدريس الموجه. وكما سيتضح في الملحق (أ)، فإن هذه الاستراتيجية تتضمن السلوكات مثلما يلي:

- يتمكن المعلم من أن يكون ملء السمع والبصر في الفصل.
- يتمكن المعلم من الفحص الدقيق لفصله، محققًا التواصل البصري الإيجابي مع كل الطلاب.
- يتعرف المعلم الطلاب الذين يمكن أن يكونوا مصادر محتملة لإحداث الاضطراب أو إثارة المشكلات داخل الفصل، والتعامل معهم بحزم وموضوعية بشكل فوري.
- يستبق المعلم – دائمًا – مواجهة المواقف الحرجة والمتأزمة.

مسوح الطلاب

تعد مسوح الطلاب النمط النهائي من البيانات، التي يمكن استخدامها في التغذية الراجعة المتعلقة بالمعلمين. وسنناقش في الفصل السادس الكيفية، التي يمكن بها أن تستخدم بيانات مسوح الطلاب كمعيار لإنجاز الطالب وإشراكه في الأداءات. وفي هذا المقام، فإننا سنناقش كيفية استخدام هذه البيانات في توفير التغذية الراجعة اللازمة، المتعلقة بالاستراتيجيات والسلوكات الفصلية للمعلمين.

ولكي نوضح ذلك، فلنأخذ مثالاً لعينة مسوح للأسئلة الواردة في الجدول رقم (٤ -٧)؛ لأن هذه الأسئلة تمد المعلمين بتغذية راجعة مباشرة من الطلاب، تضع في اعتبارها السؤال الأول (من الأسئلة العشرة التي أوردناها من قبل– المترجم)، والذي يُصنف على أنه متعلق بالأجزاء المرتبطة بأعراف الفصل). وفي هذه الحالة، يطلب المعلم من الطلاب إبداء آرائهم فيما إذا كانت القوائم أو الجمل الواردة في المسح، ذات صلة بكيفية استخدام المعلمين للاستراتيجيات لضمان تحقق الأهداف التعلّمية، وكيفية تتبع مسار تقدم الطلاب والاحتفاء بنجاحهم. وبطبيعة الحال، فإنه للحصول على معلومات صحيحة وذات مصداقية من الطلاب، فإن هذه الاستجابات يجب أن تكون مجهولة المصدر(أي لا يلتزم الطالب بتسجيل اسمه لما يبديه من

ملاحظات أو مسوح– المترجم). وفي نهاية تدريس الوحدة، فقد يسأل المعلم الطلاب أن يكملوا مسحًا مثل ذلك في الجدول رقم (٤– ٧)، ثم يستخدموا النتائج الناتجة عن إكمال المسح في صورة من صور التغذية الراجعة .

جدول (٤-٧)

عينة لأسئلة طالب متعلقة بالسؤال الأول

(كمثال لمسوح الطلاب).

	أوافق تمامًا (٤)	(٣)	(٢)	أرفض بشدة (١)
أهداف التعلم المتعلقة بهذا الفصل واضحة ليّ.				
في هذا الفصل، يوفر لي معلمي تغذية راجعة متسقة عن أدائي.				
يمكن أن أستخدم التغذية الراجعة الواردة ليّ من معلمي لتساعدني في تحسين أدائي.				
في هذا الفصل، يطلب مني أن أسجل تقدمي ومدى انعكاس هذا التقدم على تحقيقي للهدف التعلّمي .				
في هذا الفصل، يلاحظ معلمي أداء جميع الطلاب .				

المصدر: روبرت ج. مارزانو، ٢٠١١م.

منظومة الممارسة المركزة

في وجود مصادر ثرية للتغذية الراجعة، مثل تلك التي وصفناها في هذا الفصل، فإن المعلمين يستطيعون الاندماج في الممارسة المركزة. وكما يدل عنوان الفقرة، فإن الممارسة المركزة تهدف تحسين عناصر خاصة في المجال الأول، لا سيما العناصر المعتمدة على التغذية الراجعة من كل المصادر التالية: الرؤى/التصورات الذاتية للمعلم، جولات

الملاحظة، والملاحظة الموضوعية، والمنتديات التي تتضمن التدريس الموجه، ومسوح الطلاب؛ مما يجعل المعلم قادرًا على اختيار سلوكات واستراتيجيات فصلية معينة، لتكون موضوع الممارسة المركزة. وخلال دروس معينة، سيحاول المعلم تجريب تقنيات معينة ترتبط بتحقيق هدف التطوير والأداء التنافسي، وذات صلة بالاستراتيجية التي تمَّ اختيارها.

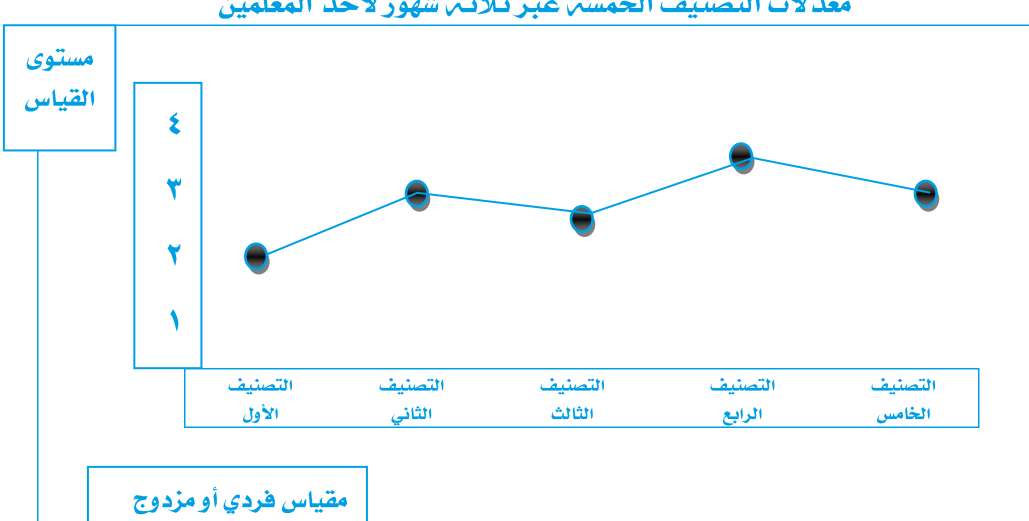
إذا كانت الاستراتيجية المستخدمة جديدة تمامًا بالنسبة للمعلم، فإنه يستطيع توقع النمو والتقدم، خلال ثلاث مراحل من التنمية على الأقل (مارزانو، ١٩٩٢م) كما يلي: يشار إلى المرحلة الأولى بعنوان *المرحلة المعرفية*.. وخلالها، يحاول المعلم فهم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها لتحقيق أية فائدة أو تأثير. ومن حيث العلاقة بتقديرات الملحق (أ)، فهذه المرحلة تتوافق مع القيمة المقدرة عند (ليس مستخدمًا—٠). وعند هذا المستوى، قد لا يشعر المعلم بالراحة للاستخدام الفعلي لاستراتيجية ما، ربما لأنه يحاول فهمها من خلال القراءة عنها أو ملاحظة معلمين آخرين يستخدمونها والمرحلة الثانية من تنمية المهارة هي *مرحلة التشكيل*.. وفيها يفحص المعلم الاستراتيجية ويجرب صيغ مختلفة منها. وتتقاطع هذه المرحلة مع تقديرات قيم مرحلة البداية (١) والتطوير(٢)؛ إذ يتحرك المعلم أثناءها من تطبيق الاستراتيجية مع حدوث بعض أخطاء التطبيقية أو الإهمال إلى مرحلة تفادي الأخطاء، وإن لم يزل المعلم مرتبطًا — بدرجة من درجات الوعي— بالتفكير في الاستراتيجية، وما يلزمه من تنفيذ لهذا التطوير. أما المرحلة الثالثة، فيشار إليها بمصطلح *مرحلة الأداء المستقل*. وخلالها، يستطيع المعلم تطبيق الاستراتيجية، مع تركيزه أثناء ذلك على القضايا التي تتناولها الاستراتيجية، وتتلاقى هذه المرحلة مع قيم مرحلتي (٣ — التطبيق) و(٤— الجدة والابتكار والإبداع). وعند مستوى التطبيق، يستطيع المعلم أن يطبق الاستراتيجية بكفاءة وطلاقة، وبتزامن يكفل باستعراض نتائج هذا التطبيق على الطلاب. أما عند مستوى الجدة والابتكار والإبداع، فإن المعلم يستطيع أيضًا القيام بعمل تعديلات فورية للإيفاء باحتياجات المواقف النوعية، أو احتياجات الطلاب ذات النوعية المتخصصة.

تتضمن الممارسة المركزة تقدما تنظيميا متسقا خلال هذه المراحل الثلاث، وتسجيل قيم ومعدلات هذا التقدم المصاحبة لهذه الممارسة؛ إذ يطبق المعلم الاستراتيجية – أو أجزاء منها – في فصول قليلة مختارة، ثم يدرس انعكاس ذلك على الأحوال التدريسية لحظتها، باستخدام معدلات التقييم في الملحق (أ)؛ فمثلا، قد يتمكن المعلم – بعد تجريب استراتيجيات "التضافر والاتفاق" لمدة أسبوع أو أكثر– من ملاحظة بدء تحركه من مرحلة عدم الاستخدام إلى مرحلة البداية. وعندئذ، سيخطط المعلم لما يزمع القيام به، فقد يقرر رغبته في التحدث مع معلم آخر، ممن يعرف أنهم يجيدون تطبيق الاستراتيجية بالشكل الذي يحثه على التفكير. ولتحقيق تلك الغاية، فإنه من المفيد للمعلمين أن يقوموا بعمل أشكال بيانية، يسجلون عليها تقدمهم، كما سيأتي الوصف في الشكل رقم (٤ –٨).

لاحظ في الشكل رقم (٤– ٨) قيام المعلم بتسجيل خمسة معدلات عبر فترة ملاحظة، وصلت إلى ثلاثة أشهر.. خصص المعدل الأول (أ) لـ (التطبيق)، ليوضح أنه قد عرف الكثير عن الاستراتيجية التي يجربها، ولكن ورد في تنفيذه لها بعض الأخطاء، أو الإهمال.. خصصت الدرجة النهائية (أ) لمرحلة التطبيق، لتوضح تمكن المعلم من تطبيق الاستراتيجية بكفاءة وقياس انعكاس أثر التطبيق على الاستراتيجية. وكما سنوضح في الفصل السادس، فإن هذه المعدلات المتعددة يمكن أن تتحقق بالجمع بين مقاييس الرؤى الذاتية للمعلم، والمعدلات أو المقاييس التي يحققها الملاحظون. يعتبر التخطيط البياني لمعدلات التقدم ومقاييس انعكاس الأداء الشخصي، على النمو ذي الصلة بتطبيق الاستراتيجية، محور الممارسة المركزة.

جدول (٤-٨)

معدلات التصنيف الخمسة عبر ثلاثة شهور لأحد المعلمين



المصدر: من كتاب "التواصل مع الملاحظة"، ٢٠١٠م، مركز العلوم الدولي (بتصرف).

موجز الفصل

ناقش هذا الفصل الممارسة المركزة والتغذية الراجعة المؤثرة – أي العناصر الأساسية لتنمية الخبرة في المجال الأول. توضح المقاييس والمعدلات المبينة مستويات الأداء المتعلقة بالعناصر الواحد والأربعين للمجال الأول، عبر مناقشة المآزق التي لا يمكن كشفها بسهولة أثناء تطبيق مدخل قائمة الفحص؛ بهدف إمداد المعلمين بهذه التغذية الراجعة. وهناك خمسة أساليب تمَّ وصفها بخصوص تقنيات إمداد المعلمين بالتغذية الراجعة، كما أن معدلات التصنيف الذاتي لأداء المعلم من طرف المعلم نفسه تمثل على الأقل صورة بارزة من صيغ التغذيه الراجعة. كما تتضمن الجولات الميدانية زيارات قصيرة إلى الفصل، أما الملاحظات الموضوعية فتتضمن عقد لقاء قبلي، والملاحظة، ولقاء بعدي. ويستخدم التدريس الموجه عندما يحتاج المعلم إلى تغذية راجعه مركزة، تضع في اعتبارها استراتيجيات وسلوكات نوعية متخصصة. كما تقوم مسوح الطلاب بتجميع المعلومات من الطلاب، واضعة في اعتبارها استخدام الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية. وباستخدام نوعية متغايرة واسعه النطاق من اختيارات التغذية الراجعة المتاحة، فإن المعلمين يستطيعون الانخراط في الممارسة المركزة؛ حيث يقومون بعمل أشكال بيانية، يسجلون عليها معدلات تطورهم في الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية النوعية.

الفصل الخامس

فرص لملاحظة الخبرة ومناقشتها

كما وصف في الفصل السابق، فإن تعلّم أي استراتيجية جديدة أو سلوك جديد يتضمن التحرك عبر المراحل الثلاث المختلفة. ولتحقيق فاعلية أكثر للتحرك عبر هذه المراحل التطورية، فعلى المتعلم أن يوجد له الفرص المتاحة لملاحظة الخبرة ومناقشتها. ونقرر ببساطة أن المتعلمين يحتاجون إلى مداخل من مصادر أخرى غير ذاتهم. ولسوء الحظ، فإن النظام التعليمي قبل الجامعي في مراحله الاثنتي عشرة (k–12) في الولايات المتحدة الأمريكية ليس مصمماً – بشكل جيد– للإيفاء بتلك الاحتياجات. وعلى خلاف ذلك، فإن ذلك نظام الاثني عشر قد قام بعزل المعلمين – بطريقة تقليدية– ومحاصرتهم داخل تخصصاتهم المهنية. وقد لاحظ كثير من الباحثين التربويين والمنظرين هذه الظاهرة عبر سنوات عديدة؛ فمثلاً؛ لاحظ ليبرمان وروزينهولتز(١٩٨٧م) ما يلي:

> تعلّم معظم رجال المدارس أن يعتمدوا في أدائهم على أنفسهم – بشكل فردي– على تجاربهم الذاتية في التعلّم...لقد كان ما تعلموه هو البنية الخاصة والعزل بين تخصصاتهم، وكانت تلك هي الأحوال المتوقعة والسائدة لدى مدارس عديدة للغاية... وكانت هذه الأحوال لا تدعم – بشكل من الأشكال– النمو الفردي للمعلم، أو التحسن في الأداء المدرسي (ص٩٤).

ويستشهد ساجور في آرائه على أعمال رولاند بارث المتعلقة بوصف الآثار الدرامية، المترتبة على الانعزالية التي يمارس المعلمون مهنتهم في ظلها، قائلاً:

> إن المعلمين يمارسون أعمالهم في عالم مختلف، إذ شبه رولاند بارث المعلمين الأمريكيين بأنهم مجموعة من الهواة، يؤدون أدوارهم في مسرحية ذات

> خطوط متوازية، ليست بينها نقاط تلاقي أو تقاطع. وعلى الرغم من أنهم يعملون في مبنى واحد، المدرسة، يضمهم مع بعضهم البعض، بل إنهم كذلك يستخدمون المواد والوسائل التعليمية نفسها، ويتبعون الجدول نفسه، والنظام المدرسي نفسه، إلا أنهم نادرًا ما يلتقون مع بعضهم البعض، طوال اليوم الدراسي، باستثناء فترة الغذاء ذات الثلاثين دقيقة المخصصة لها، حيث تنص الأعراف المدرسية غير الرسمية على حظر أي نوع من الأحاديث المهنية فيما بين المعلمين. إن ندرة البحث الأكاديمي ستكون ذات أثر سيء للغاية، إذا تمَّ التعامل مع التدريس على أنه مهنة ذات قاعدة معرفية مطلقة ومحددة وذات نهاية، في عدم إدراك إلى أن مشكلات التدريس وآفاقه دائمًا متغيرة وديناميية غير ثابتة، وأنه لا يوجد بعالم التدريس ما يسميه الآخرون بالحلول النهائية المطلقة. إن التدريس الناجح مزيج متكامل من الفن وعشق ممارسة المهنة، من خلال الخبرة واكتسابها. وفي مهنة كهذه، فإن نقص المنهج الواعي إلى تلك الحقيقة مع مَنْ يتجاسرون على القيام بها يؤدي إلى آثار كارثية (ص ١٢).

وبشكل شائق، فإن التعاون في تنفيذ الاستراتيجيات والأفكار وتبادلها يبدو أمرًا ذا قيمة عالية في المهن الأخرى، كأسلوب فاعل ومؤثر لتحسين مهارات أولئك الذين يندرجون تحت ممارسة هذه المهنة.

ويسرد جاواندي (٢٠٠٩م) – بشكل تاريخي– أهمية الحوار الأكاديمي بين الممارسين لمهنة ما وأهمية التشارك في الأداءات لاسيما للمهن الطبية. وقد لاحظ جاواندي أنه عندما يتبادل الأطباء خبراتهم، فإنهم يؤدون أعمالهم بدرجة أعلى من التفكير، ودرجة أقل من الاختبارات لضمان سلامة ما يؤدونه من أعمال. وطبقًا لآراء جاواندي، فإن التأثير الخاص للفرص المتاحة للمناقشة وملاحظة الممارسات المؤثرة من خلال الممارسة الطبية للمهنة تكفل خفض التكلفة إلى حدّ بعيد، وزيادة معدلات رعاية المريض.

في كتابه *"حكمة الجماهير"* يقدم سورويكي (٢٠٠٤م) تقريرًا عن دراسة أجريت عام (١٩٦٦م)على (٥٩٢) عالمًا ومعدلات أنشطتهم التعاونية فيما بينهم، إذ كانت غزارة الإنتاج لدى العالم – بلغة المطبوعات– لدى أكثر هؤلاء العلماء تعاونًا مع غيرهم، وأن ثلاثة من كل أربعة علماء غزيري الإنتاج العلمي كانوا ضمن أكثر العلماء تعاونًا فيما بينهم. بينما أفادت دراسة أخرى عن (٤١) من نوابغ العلماء الفائزين بجائزة نوبل أن معظم هؤلاء النوابغ كانوا أكثر تعاونًا مع غيرهم من العلماء، متوصلة إلى التسليم بالحقيقة المؤكدة بأنه من السهل بالنسبة للعالم النابغة المشهور أن يتعاون مع غيره، لأن الجميع يرغبون في التعاون معه. كما ورد في الدراسة: "إن الحقيقة القائلة: إن هؤلاء العلماء ملتزمون بالعمل مع الآخرين، يجعلك تضع في اعتبارك احتمالاً مؤداه أنهم لن يجنوا شيئًا من ذلك التعاون؛ مما يشكل في نهاية الأمر اختبارًا لمركزية تأثير التعاون في العلم الحديث"(ص ١٦٣).

وثمة دراسة أخرى أجراها جاكسون وبروجمان (٢٠٠٩م)، قدمت منظورًا شائقًا فيما يتصل بتعلّم المعلمين أثناء تعاونهم مع بعضهم البعض. وباستخدام المعلومات الناتجة عن ملاحظة طلاب المستويات الثالث والرابع والخامس(مستويات تقابل هذه الصفوف في المدارس الابتدائية في الوطن العربي– المترجم) في كارولينا الشمالية خلال الأعوام من (١٩٩٥م) إلى (٢٠٠٦م) أمكن –إحصائيًّا– تقدير التأثير الحادث على إنجاز الطلاب، الذين يتسم معلموهم بروح تعاونية في الأداء مع أقرانهم مع المعلمين، أفضل من ذلك التأثير الحادث لطلاب، يتنافس معلموهم مع غيرهم من المعلمين. ويتم تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

> إن التأثير التراكمي عبر ثلاث سنوات، من وجود أقران يتكاملون ويتعاونون مع بعضهم البعض في الأداء، كان ذا مستوى تأثير وفاعلية أعلى بمستوى انحراف بلغ (٠,٠٧٨) في الرياضيات، وبلغ مستوى انحراف (٠,٠٧٢) في القراءة. ولأن المعلمين المشاركين كان لديهم ثلاثة زملاء في

المتوسط، فيمكن اعتبار أن التأثير المتعلق بأداء المعلم منفردًا يصل إلى إجمالي التأثير الحادث؛ مما يؤكد بوضوح أنه من المهم – عبر الزمن– أن نضع في اعتبارنا نوعية المعلم الزميل ومدى أهميتها. وقد وجدنا مؤخرًا أن هذه النوعية في السنتين الأخيرتين "قد ارتفع مستواها" بمعدل يقترب من الأداء النوعي للمعلم منفردًا. وهذا يقترح أن الجزء الذي يمكن قياس حجمه من التأثير الذاتي لأداء المعلم يأتي كنتيجة للتعرض (التعامل) مع خبرات زملائه ممن يتعاون معهم. وعلى الرغم من أننا قد نوهنا – من قبل – إلى أننا لا نستطيع إثبات تأثير التعلّم المرتبط بوجود زميل، إلا أننا نعتقد بأن هذه الشذرات المتناثرة من الأدلة، تقود نفسها بوضوح إلى كونها تأثيرًا طبيعيًّا لوجود زميل، وترتبط بالتعلّم الحادث نتيجة لهذا الوجود (سواء أكان تأثيرًا مباشرًا من الأقران، أو غير مباشر من معرفة الأساليب التي يطبقها الأقران من دون الاتصال الفعلي بهم) (ص ص٢٢– ٢٣).

وفي هذا الفصل، فإننا سنتناول خمسة أساليب يمكن للمعلمين أن يلاحظوا التدريس الفاعل ويناقشوه، هي: ١– جولات تدريسية.٢ – مدربون خبراء.٣ – شرائط فيديو للخبيرة. ٤ – تنمية مهارات بقيادة المعلم. ٥ – مجتمعات محلية افتراضية.

الجولات التدريسية

لقد اكتسبت الجولات التدريسية شعبية ملحوظة في مراحل التعليم قبل الجامعي الاثنتي عشرة، ويصف كتاب "الجولات التدريسية" تأليف سيتي وآخرين، تاريخ وطبيعة هذه الجولات فيما يلي :

إن عملية الجولات التدريسية هي تكييف وامتداد لنموذج الجولات الطبية، التي تستخدم بشكل نمطي في المدارس الطبية والمستشفيات التعليمية الهادفة إلى تطوير أداءات وممارسات التشخيص والعلاج التي

يقوم بها الأطباء. وهناك صيغ متعددة من الجولات الطبية، ولكن في معظم هذه الصيغ شائعة الحدوث، كانت هناك نماذج، مثل: مجموعات من الأطباء حديثي التخرج والأطباء المقيمين والأطباء الملاحظين والأطباء المشرفين، وكانوا جميعًا يقومون بزيارات للمرضى، وملاحظة أسباب التشخيص ومناقشتها. ومن خلال التحليل الكافي لكل ذلك، تتم مناقشة أساليب العلاج الممكنة، وتعتبر الجولات الطبية الأسلوب الأساسي الذي يعمد إليه أغلب الأطباء لتطوير معلوماتهم المتعلقة بالممارسة. والأمر الأكثر أهمية أنها كانت تمثل كذلك الأسلوب الغالب، الذي يمكن من خلاله بناء الأداء المهني وتوالد صيغ الممارسة المختلفة لهذا الأداء (ص٣٠).

ويقدم سيتي وزملاؤه تحذيرًا متعلقًا بتقنية الجولات التدريسية، نتفق معه – قلبًا وقالبًا – جاء فيه:

إن الجولات التدريسية – في حد ذاتها – لن ترفع معدلات أداء الطالب، كما أنها لن تساعد الإدارات في أن تحدث تقدمًا معقولاً – سنويًّا – للإيفاء بالتدابير التي يحتمها التشريع الفيدرالي الهادف حتمية منح كل طفل فرصة للتعلم، والمعروف اصطلاحا بتشريع *"لا طفل يترك بلا تعلم"*. وإذا كانت هذه الجولات – بصددها – لأن تقود إلى تغييرات في التدريس والتعلّم، فإنها لا يمكن أن تكون مبادرة أخرى، أو نشاطًا آخر أو برنامجًا يفترض أن يقوم به الإداريون والمديرون التنفيذيون والمعلمون. إن قوة هذه الجولات – كتقنية – في حالة وحيدة فقط، وهي عندما تكون هذه الجولات جزءًا أساسيًّا من العمل الفعلي، الذي تقوم به الإدارة التعليمية، وإذا – فقط – استطاعت هذه الجولات أن تنمي ثقافة تعاونية في الإنجاز، قائمة على البحث والاستقصاء، وقادرة على أن تحطم أنماط العزلة

والاستقلالية في الأداء، وإذا استطاعت هذه التقنية قيادتنا إلى تأسيس "ممارسة تعليمية"، تؤكد تفوق طبيعة التدريس كفن، وكمهنة أو كنموذج، يضمن تواصل التدريس والتعلّم (ص XI من المقدمة).

وفي النموذج الذي نصممه، فإن الجولات التدريسية هي واحدة من الوسائل الأساسية للمعلمين، لأن يلاحظوا التدريس الفاعل المؤثر ويناقشوه. وإنه لمن المهم أن نلاحظ أن تعاملنا مع الجولات التدريسية مختلف عن ذلك التعامل – المتعلق بها– والوارد بنموذج سيتي (٢٠٠٩م)، الذي ركز على ضرورة قيام الإداريين بالجولات التدريسية، بينما نركز نحن – في نموذجنا– على ضرورة قيام المعلمين بهذه الجولات.

أثناء القيام بالجولات التدريسية، تقوم مجموعات صغيرة من المعلمين بعمل موجز تقريبي للملاحظات المتعلقة بأداء زملائهم من المعلمين. وتعتبر هذه الملاحظات أطول زمنًا بعدة دقائق من الجولات المنعقدة داخل الفصول بشكل نمطي (نلفت نظر القارئ إلى أن زمن الجولات الفصلية تراوح من ٣ دقائق إلى ٥ دقائق– المترجم)، ولكنها عادة أقصر من زمن الحصة الفصلية. عند الانخراط في الجولات التدريسية، تقوم مجموعات من المعلمين بعمل ملاحظات ميدانية عن الفصول بقدر الإمكان، خلال جزء من اليوم الدراسي أو طوال اليوم بأكمله. وعلى سبيل المثال، قد تقضي مجموعة من المعلمين فترة الصباح بأكملها في القيام بثلاث جولات تدريسية، ثم تعقد مناقشة لتحليل خبراتهم في مساء اليوم نفسه. وثمة اختيار آخر، يكمن في ضرورة مناقشة هذه الخبرات بشكل فوري بعد كل ملاحظة.

وظيفة الجولات التدريسية

لا تستخدم الجولات التدريسية نمطيًّا لتوفير تغذية راجعة للمعلم، الذي تمت ملاحظة أدائه، على الرغم من أن هذا يعد اختيارًا متاحًا إذا رغب فيه هذا المعلم. إن الهدف الأساسي لهذه الجولات (مرة واحدة على الأقل كل عام. ومثاليًا، مرة واحدة على الأقل في كل فصل دراسي) أنها تيسر الأداء بشكل نمطي، من خلال معلم قائد

للمجموعة، كشخص يحظى بالاحترام والتقدير من زملائه، وينظرون إليه باعتباره معلمًا استثنائيًّا يتمتع بأفضل معدلات الأداء المهني. إن تأثير المدربين التربويين، الذين يتسمون بهذه الصفات خلال نموذجنا الخاص يكمن في قيام المعلمين بهذه الملاحظات لمقارنة ممارساتهم وأداءتهم مع تلك الممارسات والأداءات، التي تمت ملاحظتها في الفصول التي زاروها. إن الجولات التدريسية تعدُّ مناقشة في نهاية مجموعة من الجولات التدريسية، وتعدُّ كذلك نتيجة لاحقة للانعكاس الذاتي لدى المعلمين الملاحظين، وهذا يعتبر الهدف الأساسي لهذه الجولات.

إننا نناصر ضرورة أنه ينبغي أن تتاح لكل معلم الفرصة لأن يشارك في الجولات التدريسية الخصائص. كما يمكن للمديرين التربويين أن يقودوا تلك الجولات، إلا أنه ينبغي أن يكون واضحا من البداية ألا يتصل أداؤهم – من قريب أو بعيد – بتقييم أداء المعلمين الذين تتم ملاحظتهم؛ إذ إن هؤلاء المعلمين هم متطوعون بشكل نمطي. وبصورة مثالية، فإنهم أثبتوا قدراتهم على تحسين إنجاز كل الطلاب في فصولهم. كما لوحظ استعداد أي معلم منهم لأن يكون فصله / فصلها مسرحًا أو مكانًا للقيام بالجولة التدريسية.

تكون المجموعات القائمة بالجولات التدريسية صغيرة العدد عادة؛ اذ يتراوح العدد من ثلاثة إلى خمسة، ولا يضم هذا العدد المعلمين قادة المجموعات. وفي اليوم الذي يتمُّ فيه التخطيط للقيام بالجولات.. يقوم المعلمون، موضع الملاحظة، بإخطار فصولهم بقدوم معلمين آخرين لزيارتهم، موضحين لهم أن المعلمين المتواجدين في المبنى يحاولون أن يتعلموا من بعضهم البعض، مثلما يقومون هم (الطلاب) بذلك مع بعضهم البعض. وعندما يدلف المعلم الملاحظ إلى الفصل، فإنه يقوم بذلك بهدوء، متجهًا إلى ناحية من الفصل بشكل لا يعوق استمرار عملية التدريس داخل الفصل أو تدفقها، وعادة ما يكون ذلك المكان في آخر الفصل. ومن موقعهم هذا،

يبدؤون في ملاحظة ما يحدث بالفصل، ويسجلون ملاحظاتهم عمّا يشاهدونه. وفي نهاية الملاحظة، يغادر الملاحظ الفصل موجهًا شكره لكل من المعلم الذي تمت ملاحظة فصله، ولطلاب الفصل كذلك .

جولات استخراج المعلومات وإيجازها

بعد القيام بالجولات التدريسية، يجتمع أفراد فريق الملاحظة ليستخرجوا المعلومات المتعلقة بملاحظاتهم ويبدؤون في إنجازها؛ تمهيدًا لمناقشة كل ملاحظة وردت في تقاريرهم. ويمكن أن يؤدي ذلك في جولة مخصصة لهذا الغرض، حيث يبدي كل عضو في فريق الملاحظة تعليقاته على ما دوّنه من ملاحظات، كما يقوم قائد الفريق بتيسير عقد هذه المناقشة، حيث يبدأ بتذكير الحاضرين بأن هدف المناقشة لا يتصل بتقييم المعلم الذي تمت ملاحظة أدائه، وتركز القواعد المتبعة– في هذه المناقشات – ضرورة تبادل الملاحظات بين أعضاء الفريق كما دونت؛ أي قبل اختصارها أو إيجازها. وهناك قواعد معينة في تنفيذ هذه المناقشات، تتضمن ما يلي:

- لا يجب التشارك في التعليقات التي يتم عملها لاستخراج المعلومات مع أي أحد (لأنه عمل فردي بحت حسب أداء كل عضو في الفريق، قبل المناقشة– المترجم).
- لا تقدم اقتراحات إلى المعلمين الذين تتم ملاحظتهم، ما لم يطلبوا التغذية الراجعة بشكل واضح وصريح.
- لا ينبغي التشارك في الأشياء أو الأمور، التي تتم ملاحظتها أثناء سير الدرس.
- ضرورة توجيه الشكر للمدرسين الذين تتم ملاحظتهم، وتقدير استعدادهم لفتح فصولهم؛ للقيام بالجولات التدريسية والملاحظة لمعلمين آخرين.

عقب انتهاء المعلمين الملاحظين من تسجيلهم لملاحظاتهم وتعقيباتهم عمّا شاهدوه، فإنه من المفيد تطبيق صيغة "أضف واستفسر" إذ يبدأ المعلم الملاحظ بتدوين الأشياء الإيجابية التي لاحظها في الفصل. بعدها، يمكن للملاحظ طرح بعض الأسئلة

للاستفسار عن استخدام المعلم – موضع الملاحظة – للاستراتيجيات التدريسية. وفي نهاية الأمر، يقارن المعلم المُلاحظ بين الاستراتيجيات الفصلية التي كانت موضع ملاحظته، والاستراتيجيات الفصلية التي يستخدمها في الفصل، وهذه العملية يتم إكمالها لكل فصل تمت ملاحظته. وبالنسبة لأية ملاحظة خاصة، فالأمر متروك لحرية المعلم في أن يشارك بقية فريق الملاحظين فيها أو لا يشاركهم، ثم تنتهي عملية استخراج المعلومات وإيجازها، وقد تعرّف جميع أعضاء فريق الملاحظة شيئًا مهمًا للغاية، وهو أنهم قد يؤدون ما لاحظوه بشكل مختلف في فصولهم، وتلك هي النتيجة المثلى التي تطمح إليها تلك الجولات التدريسية.

مدربون خبراء

ضمن مجموعة مصطلحات نوعية مختلفة، أصبح "خبير تدريب" جزءًا من تطوير المعلم لعدة قرون. وفي الوقت الذي صدرت فيه أول مطبوعة من مجلة "*القيادة التعليمية*"، أكتوبر ١٩٨٢م، تمَّ الترشيح لأداء بحثي حديث، قام به بروس جوليس وبيفرلي شاورز، حين توغلا بعمق داخل دهاليز الأداء المهني ليتوصلا إلى إطار للقضية المعروفة باسم "تدريب التدريس"؛ حيث تناولاها في مقالتهما الصادرة ١٩٨٢م بالعنوان نفسه، حيث لخصا بحوثهما على ما يبدو أنه يتضمن مهارة تدريس جديدة، تتغلغل بعمق، لتكون من أبرز "العتاد المؤثر" للمعلم، حين يستخدمها بشكل منتظم وبإدراك ووعي كافيين (ص ٥). إن لغة التدريب عند المؤلف في هذا السياق لغة تدريسية؛ إذ يقول: " تدريب شخص لآخر، أثناء أدائه لنموذج جديد، يقدم الصحبة النافعة، ويساعد كل منهما الآخر على تعلّم التدريس وإدراك الاستجابات الصحيحة نحو طلابهم، والنضال للتوصل إلى الاستخدامات المثالية للنموذج في مناهجهم الدراسية، وإمداد بعضهم بالأفكار والتغذية الراجعة اللازمة" (ص ٥). والواضح من الفقرة السابقة، ومن مقالة جويس وبيفرلي – إجمالاً – أن التدريب يمكن فهمه بأفضل

صورة ممكنة، إذا كان تدريب "أقران"، ويمكن فهمه بصورة مثالية مع "فرق تدريبية" تنمي الأداء المهني، أثناء التدريب الذي يسبق الممارسة (ص ٦).

في سياق قضية الإدارة التعليمية نفسه، حاور المحرر التربوي رون براندت المؤلف دافيد بيلاينر في وجهة نظره في تحسين كفاءة المعلم وفاعليته، حيث ساله براندت: "هل تقترح أنه على المشرفين والملاحظين تركيز جهودهم الرامية إلى تحسين أداء هيئات التدريس من خلال التدريب الفصلي؟"، فجاءت إجابة بيرلاينر على مستوى أقل من الوضوح، إذ قال: "إنني بالتأكيد أقترح ذلك، لأنني أعتقد أن عليهم الاستعانة بخبراء تدريب يجيدون التحدث عن ذلك، بدلاً من إسناد المهمة إلى شخص ما يفتقر إلى هذه الإمكانات، خبراء يساعدون المعلمين على إحداث هذه التغييرات المرجوة" (بيرلاينر، ١٩٨٢م،ص: ١٤).

وطوال ثلاثة عقود غالبًا، منذ كتابات جويس وشاورز الثرية عن تدريب الأقران، ظهرت أعمال فارقة ومجدية تتعلق بالتدريب والاستشارية والعرض، فيقول جارمستون وويلمان (١٩٩٩م) إن التدريب عملية تيسير للجهود المبذولة من الطرف الآخر، أثناء تحرك الطرفين معًا لتحقيق هدف ما. أما الاستشارية فهي تتضمن السماح لخبراتك بأن تكون موضع استخدام من قبل الآخرين إذ إنها آنذاك تقوم بدور استشاري، يسمح لزميل بتقديم معرفة تكنولوجية، أوتأييد استخدام استراتيجية تدريسية خاصة، أو القيام بدور المرشد إلى تنفيذ أكثر فاعلية وتأثيرًا لاستراتيجية تعليمية ما. ثم يأتي في نهاية الأمر دور العرض والإظهار، والذي غالبًا ما يفهم على أنه عملية بناء علاقة فردية ذات طرفين، بهدف الإمداد – من طرف إلى آخر بالإرشاد والتوجيه اللازمين.. من قبل زميل أكثر خبرة إلى زميل مبتدئ. (ليفنسون ١٩٧٧م، وورد الاستشهاد لدى جليكمان، ١٩٨٥م، ص ٤٨). وعلى الرغم من أن هذه الفروق قد تبدو ضبابية أو ذات شائبة أحيانًا، إلا أن العرض والإظهار عادة ما يكونان أقل تقنية في مجال استخدامه وأكثر عمومية (كونية) في أهدافه مقارنة بالتدريب والاستشارية. إلا أنه، ومهما يكن من أمر

المستصلحات المستخدمة، فقد لاحظ ساراسون (١٩٩٦م) أنه عندما يتم إمداد المعلم الحديث المبتدئ بعلاقة تقييم مجانية (يقصد المؤلف أنها غير رسمية كالملاحظة أو الإشراف، وأنها من قبل معلم آخر ذي خبرة في المدرسة، ومن دون مقابل– المترجم)، من قبل زميل متميز وذي خبرة واضحة، فإن هناك فرصة متزايدة لأن تنمو معدلات ذلك المعلم المبتدئ في المهارة والأداء والفاعلية والتأثير(ص ٢١١).

وفي خطوط أشبه بالخطوط المتوازية، استمرت ملامح الاهتمام في العقود التالية بالأبعاد الأربعة التالية: التدريب والاستشارية والعرض والإظهار، ومناقشات أخرى مماثلة في احتلال أهم سمات الأدبيات الإدارية العامة. وكمثال على ذلك، كتب المؤلفون في كتابهم: " المؤثر– القوة الكافية لإحداث تغيير في أي شيء" ما يلي:

> ربما يأتي الشرط الأكثر وضوحًا، والمعبر عن مطالب الدعم الاجتماعي كوسائل للتأثير على السلوكات الحيوية، متساويًا أو متفقًا مع الحاجة إلى التغذية الراجعة، التي يمكن تقديمها فقط من خلال زوج من العيون ترقبان المشهد من الخارج (يقصد المؤلف الملاحظ أو المشرف أو الموجه الذي يلاحظ العملية التدريسية أثناء حدوثها– المترجم) . إن أي شخص يحاول تعلم لعبة التنس بممارسة شخصية فحسب، ثم يمضي لملاقاة لاعب آخر قضى الوقت نفسه في تعلم اللعبة، ولكن بمساعدة شخص مدرب، سرعان ما يدرك أن التغذية الراجعة من مدرب خبير تفوق بالتأكيد تلك التغذية الراجعة من شخص يعتمد على اجتهاده الفردي فحسب، وتلك هي قضيتنا. وربما يدفعك ذلك إلى الاعتقاد بأن معظم الناس سيلجأون إلى مدربين ليساعدوهم في المجالات المهمة في حياتهم، ولكنهم لا يفعلون ذلك.. بل إن القليل جداً منهم هم الذين يقومون بذلك البحث عن التغذية الراجعة خارج حلبات الرياضة (باترسون، جريني، ماكس فيلد– سويتزلر، ٢٠٠٨م، ص ١٨٨).

وكما تم التعريف من قبل، فالتدريب يمكن أداؤه من قبل الأقران، بينما الاستشارية تتم عن طريق تربويين، يفترض أنهم سيصبحون خبراء فيما بعد. وفي نموذجنا، فإن التدريب هو الأكثر تآلفاً مع الاستخدامات السابقة للمصطلحات: الاستشارية والعرض. وبالنسبة لنا، فإننا نؤكد ضرورة القيام بالتدريب من طرف معلمين خبراء كمقابل لاستخدام الأقران؛ لأن أولئك المعلمين قد تمَّ تدريبهم، وهم يبحثون عن نصائح خبير فيما يتصل باستراتيجيات وسلوكات فصلية نوعية، بينما لا يفترض في الأقران قدرتهم على توفير مستوى مناسب من التغذية الراجعة، وعلى المدربين آنذاك أن تكون لديهم – تلقائيًّا – تلك الاعتمادية القادرة على عرض هذه الخبرات. وعلى أية حال، بينما كان دور العارض أكثر عمومية في المعدل الطبيعي، فإن التدريب من خلال تنظيمنا يتطلب تغذية راجعة تقنية نوعية . إن وظيفة المدربين الخبراء – خلال بحثنا هذا – لها توجه استشاري، يرتكز على ضرورة تمرير الخبراء لخبراتهم هذه إلى المعلمين الآخرين.

يجب أن يتمَّ تحديد المدربين الخبراء على مستوى الإدارة التعليمية. وفي الفصل السابع، سنناقش معايير نوعية قد تستخدم لهذه الاختبارات، وستكون لدى هؤلاء الخبراء مجموعة متباينة من الوظائف – عبر الإدارة التعليمية– منها: الجولات التدريسية وقيادتها، وقيادة لقاءات ومؤتمرات التدريس الموجه، وإقامة ورش عمل متخصصة في التنمية المهنية، وكونهم موضوعاً حيويًّا لشرائط الفيديو المتعلقة بالمدربين الخبراء. وعلى المستوى الأساسي، فإن هناك صيغاً متباينة من هذه الوظائف التي تحدث بالفعل، فمثلاً يصف سيماديني (٢٠١٠م) ائتلافاً بين المدارس في ويومنج، يركز على ضرورة تعريف المعلمين بالاستراتيجيات التدريسية النوعية، التي يرغبون في العمل بها. وخلال فترة معينة من الوقت، يصبح بعض المعلمين خبراءً في استراتيجيات نوعية: "وكجزء من النموذج، فقد يصبح معلمون كثيرون خبراء في

استراتيجيات متخصصة، ويقومون بدور العارض لهذه الاستراتيجيات أمام المعلمين الآخرين في مدارسهم، الذين يرغبون في تعلمها" (ص ٦٨).

شرائط فيديو للخبير

ناقشنا في الفصل الرابع من قبل استخدام شرائط الفيديو كآلية متاحة للمعلمين؛ ليقوموا بفحص ومراجعة ممارساتهم وأداءاتهم التعليمية بأنفسهم. والآن، نناقش استخدام شرائط الفيديو القصيرة الزمن (الكليبات) كوسيلة لعرض الاستخدام الخبير للاستراتيجيات والسلوكات الفصلية. وبالنسبة لكل عنصر من العناصر الواردة في المجال الأول، فإن على الإدارة التعليمية توفير كليبات فيديو لأداء الخبير المتعلق بالعنصر. وبطبيعة الحال، فإن عديداً من هذه الشرائط سيعبر عن مستويات مختلفة من الخبراء والمدربين الخبراء القائمين بذلك في الإدارة التعليمية. إن شريط الفيديو يهدف السماح للمعلمين بملاحظة ما أشار إليه كل من آمبادي وروزنثال (١٩٩٢م– ١٩٩٣م) بمصطلح "الشرائح الدقيقة" من السلوكات التي تشخص الخبرة. وغالبا هؤلاء المؤلفون– بما لديهم من خبرات – بتعرف السلوك المتميز للخبير خلال هذه الشرائط الفيديو القصيرة. ولتوضيح الأمر، فلنناقش مرة أخرى استراتيجية "اليقظة والانتباه"، والتي تتعامل مع درجة الالتزام (السؤال السابع)، وذلك يحدث بصورة نمطية في الأجزاء المكونة للدرس، والتي تحتاج إلى تركيز. وكما رأينا، فإن السلوكات العامة المرافقة لهذه الاستراتيجية تتضمن ما يلي:

- أن يكون المعلم ملء سمع وبصر طلابه في كل أرجاء الفصل.
- فحص الفصل بدقة والتأكد من تمام التواصل البصري مع كل الطلاب.
- تعرّف المصادر المحتملة لإحداث الاضطراب والتعامل معهم بحزم فوري.
- الاستباق الأدائى لمواجهة المواقف المتأزمة والمثيرة للمتاعب داخل الفصل.

وبالتأكيد، فإنه إذا قام المعلم ببساطة بأداء هذه الخطوات، فإنه بذلك يعمل على زيادة درجة "اليقظة والانتباه" في الفصل. وعلى أية حال، فإن التزام الخبرة باعتبار هذه الخطوات يعتبر دلالة توظيفية لتطبيق "الشرائح السلوكية الدقيقة" مثل تعبيرات وجه المعلم عند فحص الفصل، أو أسلوب التواصل الجسدي للمعلم في نقل رسائل معينة، يتمكن المعلم من خلالها أن يكون ملء وسمع وبصر طلابه. إن شرائط الفيديو للخبراء ستمكننا من أسر تلك اللحظات، التي تتضح فيها السلوكات المهمة التي يمكن أن تغير استراتيجية فاعلة ومؤثرة إلى استراتيجية أعلى تأثيرًا وفاعلية. وبمرور الوقت، فإن الإدارة التعليمية يمكنها اكتساب أمثلة متعددة عن استخدام الخبير لاستراتيجيات وسلوكات المجال الأول. إن مكتبة شرائط الفيديو يمكن أن تكون مصدرًا قيمًا لكل معلمي الإدارة التعليمية، وتوجد بالفعل مكتبات لشرائط الفيديو النوعية هذه، مثل مكتبة فيديو المعهد الدولي لتعلم العلوم (نظام I للإشراف)، فبها أمثلة متعددة لكل عناصر المجال الأول، وتقدم تعليقا للخبير على تلك"الشرائح السلوكية الدقيقة" والمرافقة لكل استراتيجية فعلية على حدة.

تنمية مهنية بقيادة المعلم

يمكننا القول باطمئنان تام إلى أن النموذج الأكثر شيوعًا في التنمية المهنية في مراحل التعليم قبل الجامعي، هو استجلاب "مستشار" أثناء القيام بالتنمية المهنية، يقوم هذا بمخاطبة هيئة التدريس في المدرسة أو في الإدارة التعليمية، في عرض متفاوت للمعلومات المتعلقة بالمنهج، حسب الأهمية المفترضة لكل أعضاء هيئة التدريس. وعلى الرغم من أن هذه الممارسة لها استخدام ووظيفة في بعض المواقف، فإننا نفترض أن العرف المتبع في التنمية المهنية يجب أن يركز على هيئة التدريس، وعلى القيام بعقد ورش العمل والسيمنارات (اللقاءات الفكرية المتصلة بموضوع التنمية المهنية– المترجم). ومرة أخرى، فإن هؤلاء المعلمين يجب أن يكونوا من تصنيفات مختلفة لمدربين ذوي خبرة في الإدارة التعليمية. أثناء الأيام التي تتم فيها

التنمية المهنية، سيقوم هؤلاء المعلمين بعقد ورش عمل لمناقشة واستخدام المهارات التدريسية لمن تلقوا مثل هذه التدريبات، بينما يحضر المعلمون الآخرون – في الإدارة التعليمية – الورش العملية المتعلقة بنموهم المهني وخطط التنمية التي يزمع تنفيذها. وعلى سبيل المثال، فانه خلال الوقت الذي تجري فيه التنمية المهنية، فإن ورش العمل قد يتم عقدها لكل موضوع من الموضوعات التالية:

- استراتيجيات اليقظة والانتباه.
- استراتيجيات المراجعة.
- تلخيص الاستراتيجيات وتسجيل الملاحظة حولها.
- استراتيجيات لتتبع مسار تقدم الطالب.
- استراتيجيات التواصل وتوقعات عالية لمستويات أداء كل الطلاب.

سوف يقوم المعلمون في الإدارة التعليمية بالاختيار من النقاط الخمس السابقة، التي تستعرض خبرات التنمية المهنية، وتعتبر أشد التصاقًا بالإيفاء باحتياجاتهم واهتماماتهم.

وثمة طريقة أخرى للمعلمين من أجل تبادلهم لآرائهم وأفكارهم فيما يسمى "معرض السير"، وقد اشتق هذا المصطلح من أداء الباترونات (الرسوم الورقية لما يتم عرضه في أي معرض من أشغال فنية، مثل: الملابس– اللوحات– الرسوم– الصور– المترجم) المتعلقة خصيصًا بأساليب وفنيات سير العارضات في ردهات المعرض. وتمثل كل قطعة فنية بالمعرض أداءً لخبير، يركز على منهج مختلف، ويستخدم استراتيجيات تقنية مختلفة. وتستخدم العملية نفسها مع المعلمين، فعلى سبيل المثال، وكجزء من اللقاء الشهري مع أعضاء هيئة التدريس، فربما يقوم المعلمون المتطوعون بعرض النتائج الحادثة أو المنعكسة على طلابهم، من خلال تطبيق استراتيجية نوعية، قاموا باستخدامها في فصولهم. ويمكن أن يقام "معرض السير" في

مكتبة المدرسة، من قبل معلم يستعرض الاستراتيجية المطلوبة أمام المقاعد التي اصطفت حول المكتبة، وبمجرد أن يبدأ المعلمون في السير حول الغرفة، يتوقفون بعدها أمام موائد مختلفة المكان في المكتبة، ويبدؤون في شرح وتوضيح الآثار (في مشابهة لاستعراض الآثار الفنية في عرض ما – المترجم) الناتجة عن الاستراتيجية وتطبيقها من قبل المعلمين الذين قاموا باستضافة العرض.

هناك نوعية متغايرة من "معرض السير" ومن بينها "عرض مدرس العلوم ذي المستوي المتوسط / المقبول". ويصف ريفيز هذه النوعية من المعلمين فيما يلي: "هناك عدد متزايد من المدارس– عبر الولايات المتحدة الأمريكية – يستخدم هذا المدخل، والنموذج الأكثر شيوعًا هو مجلس للعرض بتشكيل من ثلاثة أضلاع، تُرتب على النحو التالي: الجانب الأيسر للمجلس، والجانب الأوسط من المجلس وفيهما معلم والقيادة المختصة بتنفيذ إجراءات المجلس، بينما يقوم الجانب الأيمن للمجلس بتوثيق الخلاصات والاستنتاجات المستخلصة من البيانات والمعلومات المتوافرة" (ص ٢٧). وباستخدام تقنية "معرض السير"، يستطيع المعلمون التمعن في العروض التي يقدمها كل جانب من جوانب المجلس، ويستطيعون كذلك طرح الأسئلة على المعلمين الذين قاموا بأداء العرض.

المجتمعات المحلية الافتراضية

أصبح تأسيس مجتمعات محلية تعلمية مهنية (PLCs) في السنوات الأخيرة استراتيجية إصلاح تعليمي بارزة. وحسبما يقول ريك دوفور وزملاؤه (دوفور، دوفور، وإيكار، ٢٠٠٨م؛ ودوفور، وإيكار١٩٩٨م؛ ودوفور، وايكار، ودوفور، ٢٠٠٥م)، فإن جوهر هذه المجتمعات المحلية التعليمية المهنية يرتكز في ثقافة التعاون، التي تبحث عن تحقيق أهداف تحسين قياسية من خلال البحث والاستقصاء، والإجراءات الواعية المدروسة والالتزام بالتحسين المستمر. كما لاحظ دوفور وزملاؤه أيضًا أن على المدرسة ومديري

الإدارة التعليمية عليهم توفير الوسائل والقواعد اللازمة للمعلمين للتعاون مع بعضهم البعض، بما يكفل وصول التعلم المهني إلى غايته من النجاح.

ويكمن التحدي في الوصول إلى كيفية تنظيم المعلمين وتقسيمهم، وإيجاد الوقت اللازم للتعاون. ومع الانفجار الحالي في تكنولوجيا الإنترنت والمعلومات، فقد بدأت المدراس التحرك ببطء من مجتمعات المتعلم المهنية المحلية التي في المناطق المحلية بالمدارس إلى تلك المجتمعات الافتراضية العالمية، مستهدية في ذلك بالمجموعات المتنوعة من المعلمين .إن المجتمعات الافتراضية تتنامى في الاستخدام والظهور؛ لأنها تمد المعلمين بإتاحية مرنة لبعضهم البعض في أي وقت ومن أي مكان. ويقترح كل من كارا لاموبس وميكالينوس وتشامبرلين (٢٠٠٤م) وكلينمان (٢٠٠١م) أن المجتمعات الافتراضية للممارسة يمكن أن تكون عنصر مهمًا في التمكين لتأسيس ونشر الأعراف المهنية للممارسة.

ونمطيًّا، تستخدم المجتمعات الافتراضية للممارسة أدوات اتصال لا متزامنة (غير مرتبطة بتوقيت واحد– المترجم)، يشار إليها غالبًا على أنها "منتديات أو حوارات نقاشية". إن استخدام هذه الأدوات لا يجبر المعلمين على التواجد في توقيت واحد ليتشاركوا مع غيرهم من المعلمين. وكنتيجة تابعة لذلك، يمكن لمجموعة معلمين إرسال الأفكار والرسائل وطرح الأسئلة؛ مما يجعل كل المشاركين قادرين على قراءة هذه الرسائل، وهذا يسمح بأن تضم الحوارات كل هؤلاء المشاركين، وأن يحدث التطور لهم بالفعل بمرور الوقت. إن الصيغ المتزامنة من التواصل تتضمن المشاركين المتواصلين في الوقت نفسه، مثل: الحوار عبر حديث هاتفي، أو في تراسل لحظي عن بعد، أو مشاركة في مسامرة. وحسبما يقول جاي وسوانسون وويلر (٢٠٠٦م)، فإن المنهج اللا تزامني يعد شريكًا أصليًا في الانعكاس الذاتي، ولذلك فإن أكثر ما يمكن أن يؤدي إلى تعلّم عميق هو المنهج التزامني.

يمكن للتكنولوجيا إيجاد فرص قوية لتنظيم المعلمين وتقسيمهم عبر المدارس، فيما بين الإدارات التعليمية أو الولاية، أو على مستوى قومى، أو عالمي لدعم ومد نطاق مجتمعات التعلم المهنية. وثمة أمثلة على العمل في هذا المجال، يمكن القيام بأدائها من خلال المعهد الدولي لتعلم العلوم (LSI)، الذي استطاع تطوير منظومة واسعة النطاق من الآلات والأدوات الافتراضية، عبر نظام يسمى (ملاحظتي I). ومن خلال هذا النظام، يستطيع المعلمون الاندماج والمشاركة في مؤتمرات افتراضية خاصة مع فريق أو زميل أو مشرف أو مشارك أو مدير أو مدرب في مستوى صفي أفقي أو رأسي، يتم توصيفه من خلال المدرسة أو الإدارة التعليمية. وكما هو موضح في الشكل رقم (٥– ١)، فإن عقد هذه المؤتمرات يمر بوسائل تبادلية للمعلمين والمدربين والإداريين لإمداد بعضهم بالتغذية الراجعة، باعتبار الملاحظات التي يبدونها والرؤى الثابتة المتعلقة بالتدريس والتعلّم.

إن وجود سمة المناقشة من خلال المجتمع الحلى الافتراضي يوفر مكانًا، تستطيع فيه جماعات من المعلمين أن تتواصل وتتعاون وينعكس أداؤها، وترشح الآراء مما قد يشوبها، وتصفي ممارسات هؤلاء المعلمين من خلال تكوين مجموعات نقاشية، تحمّل خطط الدرس ومراجعة أداء الطالب، أو الآثار الفنية الناجمة عن هذا الأداء وعن التدريس الفعلي.

شكل (٥-١): نموذج لعقد مؤتمر افتراضي

التركيز على تقسيم المحتوى المعرفي الجديد إلى أجزاء صغيرة، يسهل فهمها واستيعابها من قبل الطلاب .

مؤتمر مع : ميليسا فارجاس

ميليسا فارجاس

يوم الاثنين القادم، الساعة الرابعة بعد الظهر، يوم رائع للغاية إذ ....

الثلاثاء: ٢٠١٠/١٢/٧– الساعة ١٢ ظهرا

الثلاثاء: ٢٠١٠/١٢/٧– الساعة ١١ صباحا

المصدر: المعهد الدولي لتعلم العلوم– هيئة ملاحظتي I – استخدمت بتصريح من المعهد.

موجز الفصل

لقد ناقش هذا الفصل إمداد المعلمين بالفرص اللازمة لملاحظة الخبرة ومناقشتها. ومن دون تواجد مثل هذه الفرص، فإن المعلمين سيُتركون تحت رحمة الاستراتيجية التقليدية "محاولة الصواب والخطأ " (أي تحت رحمة الاجتهاد الذاتي، الذي يؤدى – في أفضل الأحوال – إلى تحسن متواضع للغاية في الأداء والنتيجة – المترجم) كتقنية أولية لتنمية الخبرة. كما قدم الفصل خمس تقنيات، بدأت بالجولات التدريسية التي تسمح للمعلمين بأن يلاحظوا ويتعلموا من بعضهم البعض. ثم تناول الفصل المدربين الخبراء حيث أوصى بضرورة استقدامهم من معلمين مشهود لهم بالخبرة والكفاءة في الإدارة التعليمية، وممنْ قد أسسوا كفاءتهم وفاعليتهم لتحسين مستوى إنجاز الطالب. ويقوم هؤلاء المدربون الخبراء بالعمل كمصادر مرجعية لكل المعلمين في الإدارة التعليمية. تحدث الفصل بعد ذلك عن شرائط الفيديو، وهي مواد فيلمية قصيرة، تظهر المعلمين، وهم يستعرضون ممارساتهم الفاعلة والمؤثرة في تطبيق استراتيجيات وسلوكات المجال الأول. وبمرور الوقت، يمكن للإدارة التعليمية، بل وينبغي عليها، أن تطور مكتبة زاخرة بهذه المواد الفيلمية (شرائط الفيديو)؛ لتقوم بدور المصدر الذي يتاح للمعلمين الباحثين عن أمثلة للخبرة الأدائية. وعرج الفصل بعد ذلك على تقنية التنمية المهنية بقيادة المعلم؛ حيث عرض لتقنية "معرض السير" و"معلمي العلوم متوسطي المستوى"، والمعلمين القادرين على عقد ورش عمل، تركز على استراتيجيات وسلوكات نوعية. وأخيرًا، تناول الفصل المجتمعات الافتراضية، التي يمكن استخدامها لتحسين مناقشات المعلم عن الخبرة في أسلوب لا تزامني. وهذه التقنية تسمح للحوار المهني بالحدوث بين المعلمين في أوقات متباينة وفي أزمان متغايرة.

الفصل السادس

معايير واضحة..
وخطة واضحة..
للنجاح

كما وصفنا من قبل، في الفصل الأول، فإن وجود معايير واضحة من أجل النجاح يعد أحد العوامل المهمة والحرجة لإحداث التنمية المطلوبة لخبرة المعلم.. ومن دون معايير واضحة للنجاح، يغدو من الصعب أن نقرر ما إذا كان الشخص يتقدم أم لا في تنمية مهارته ..وخارج نطاق التعليم، فإن معايير النجاح تميل إلى أن تكون صريحة وواضحة. ولتوضيح الأمر، دعنا نأخذ مثالا للاعبة الشطرنج، التي لديها قدرة محدودة على تحديد ما إذا كانت دراستها لحركات الشطرنج المختلفة تزيد من درجة ذكائها أم لا، إذا لم تشارك في مباريات شطرنج فعلية، كما أن لاعب الجولف ستكون لديه قدرة محدودة لتحديد ما إذا كانت ممارسته للعبة مع نواد مختلفة لتحقيق أداءات متنوعة أمرًا مجديًا بالفعل بالنسبة له أم لا، إذا لم يؤد جولات متعددة في اللعبة. وبالتساوق مع معايير النجاح، فإن الخطط اللازمة لتحقيق هذا النجاح أمر ضروري لاكتساب الخبرة، وتتضمن:الأهداف والمصادر اللازمة لتحقيقها. إن لاعبة الشطرنج تبحث عن تحسين مستواها من الخبرة من خلال تأسيس أهداف نوعية، تركز على التقنيات والأساليب التي ستتبعها لتحسين هذا المستوى، وكذلك سيفعل لاعب الجولف..إن المعلمين الباحثين عن الخبرة يجب أن يفعلوا الأمر نفسه.

وفي هذا الفصل، سنبدأ بالمعايير اللازمة للنجاح؛ إذ سنتناول القضايا المرتبطة بهذه المعايير وكذلك الخطط الفاعلة والمؤثرة، على أن نضع في اعتبارنا التدريس

الفاعل، وأن هناك تصنيفين رئيسين للمعايير يجب استخدامهما لتحقيق النجاح، هما: ١- الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، ٢- القيمة المضافة لإنجاز الطالب في الفصل. وفي مراجعته للبحوث المتعلقة بقياسات كفاءة المعلم، يلخص دافيد القضية في أن استخدام هاتين الاستراتيجيتين معًا للمعايير أقوى بكثير من استخدام كل استراتيجية منهما على حدة.

المعايير المتعلقة بالاستراتيجيات والسلوكات الفصلية

يناقش المجال الأول الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية. وكما يبين الشكل رقم (١-٢) في الفصل الأول، فإن هذا المجال يعد الرابط الأكثر مباشرة وصلة بإنجاز الطالب. وكما رأينا في الفصل الرابع، فإن المعلمين يستطيعون تلقي التغذية الراجعة، التي تراعي استخدامهم لهذه الاستراتيجيات والسلوكات بعدة أساليب متغايرة، تتضمن: التصنيف الذاتي الذي يقوم به المعلم لأدائه، وجولة الملاحظات الموضوعية، والتدريس الموجه، ومسوح الطالب.

وباستخدام هذه المصادر المتعددة من البيانات والمعلومات، يصبح في إمكان المعلم أن يحدد نظامًا صغيرًا من الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، التي سيتبعها في عمله طوال العام. ونوصي- بشكل عام- بأن يختار المعلمون استراتيجية واحدة -على الأقل- أو سلوكًا واحدًا من أي نمط من الأنماط الثلاثة الرئيسية المكونة لأجزاء الدرس في المجال الأول: (والتي تضم: أجزاء متعلقة بالأداءات اليومية وأعراف الفصل، و أجزاء تتعلق بمحتوى الدرس، وأجزاء ينبغي التركيز عليها- المترجم). ومن خلال النموذج الذي أعددناه، يقوم المعلم بالاختيار من بين عناصر المجال الأول النوعية، والتي يمكن من خلالها تحسين معدل خبراته بشكل ملموس.. إن النموذج لا يركز فقط على توفير ذلك للمعلمين، ولكنه يضعهم أيضًا في قلب عملية التنمية. وفي مجال التعليق على هذا المدخل، يقول سيماديني (٢٠١٠م): "تخيل أن هناك مدرسة تسمح لكل معلم بأن يختار مجال التدريس، الذي يشعر بأن قدراته يمكن أن تنمو فيه، وأن يوفر الوقت اللازم - خلال

أوقات العمل– لأن يدرس أحسن الممارسات الممكنة في هذا المجال، ثم تتم مكافأة المعلمين لقدرتهم على تحسين مهارات التدريس لديه"(ص ٦٦).

وبينما يعد التحديد الذاتي في الأداء من طرف المعلم لنفسه أمرًا مهمًا في مدخلنا البحثي، فإن اختيار الاستراتيجيات والسلوكات المناسبة له، والتي يمكن أن يعمل بها طوال عام كامل يمكن أن يكون أمرًا قابلا للمفاوضة وليس حتميًّا. وباستخدام البيانات المتحصل عليها كذلك من مصادر متنوعة متغايرة، فإن كلا من المعلم والمشرف يمكنها أن يتزاملا معًا في تحديد الاستراتيجيات التي سيعملان بها.

تتبع مسار التقدم

بمجرد تحديد الاستراتيجيات أو السلوكات التي سيتم التركيز عليها، فإن المعلم يستطيع– بشكل منظم – أن يتتبع مسار تقدمه، وهذا الأداء وصف في الجدول رقم (٤–٨). ولكن من أجل تيسير المناقشة، فإننا نقوم بعرض وصف مماثل في الجدول رقم (٦–١)، كما يصف الجدول (٦–٢) خمسة مقاييس مختلفة، لاستخدام معلم عبر فترة فصل دراسي تصل إلى ثلاثة شهور. وكما ذكر في الفصل الرابع، فإن هذه المقاييس يمكن أن تنجم عن وفرة زاخرة من المصادر. وفي الحقيقة، فإن كل مقياس من المقاييس الواردة في شكل رقم (٦–١) يمكن أن يكون موجزًا أو مقياسًا مجمعًا من مقياسين، أو أكثر، ومن مصادر مختلفة، وعلى سبيل المثال؛ يمكن أن يكون المقياس الثاني مجمعًا من مقياسين، أولهما: تصنيف المعلم الذاتي لأدائه، وثانيهما مقياس من قبل الملاحظين أو المشرفين أثناء الجولات الفصلية. ولتحقيق مصداقية المقاييس التي يتم تجميعها، فقد يطلب من المعلم الاحتفاظ بكل البيانات المتعلقة بأداءاته في ملف الإنجاز الخاص به، بما يجعله المعلم قادرًا في أي وقت على تفسير كيفية تجميع هذه المقاييس، فيستطيع المعلم – مثلاً– توضيح أن المقياس الثاني كان تجميعًا لتصنيفه الشخصي لأدائه، ومن التصنيف (٢) الذي حصل عليه أثناء الملاحظة الموضوعية، وذلك عقب اللقاء الذي سيعقده. ومن خلال المناقشة، سيؤكد الملاحظ

أن المعلم كان يستحق – بالفعل– التصنيف(٢)الذي منحه إياه أثناء الملاحظة الموضوعية(باستثناء بعض الأخطاء البسيطة إذا حدث ذلك). وبتطبيق هذه التصحيحات (فيما بين المعلم والملاحظ)، يمكننا أن نعتبر ذلك المقياس التجميعي استراتيجية مطبقة في المقياس الذي حصل عليه المعلم.

معايير لإنجاز الطالب

لقد أشرنا من قبل، خلال هذا الكتاب، إلى الحقيقة القائلة:إن إنجاز الطالب هو هدف تابع لخبرة المعلم. ودعنا نقرر مضمون ما سبق بشكل مختلف، إن الإنجازات الحادثة في المجالات، من الأول إلى الرابع، هب وسائل لتحسين إنجاز الطالب، وهذا مفيد للغاية في الالتزام والتركيز على قانون "لا طفل يترك دون تعليم (NCLB) "، والذي تم تشريعه في عام٢٠٠١ م (انظر مارزانو، وواترز) كما أنه مفيد في الاحتفاظ بالتركيز على الإدارات التالية (المشروعات التنسيقية في التعليم، ٢٠٠٩م) كما أنه من الآمن غالبًا أن نقول: إن إنجاز الطالب سيظل بؤرة اهتمام الإصلاح المدرسي لعدة عقود، إلى أن يتم تغيير قانون "لا طفل يترك دون تعليم" أو استبداله بقانون آخر.

ثمة شيء واحد، قد تغير منذ صدور ذلك القانون، وهو نوعية المقاييس التي تستخدم لتقدير إنجاز الطالب..كان التأكيد الأساسي يركز على "موقف" الطالب؛ أي المعدلات أو المقاييس التي حصل عليها في نقطة ما، فمن خلال التصميم الأصلي لقانون "لا طفل يترك دون تعليم"، كان كل الطلاب محل توقع للوصول إلى مستويات عالية من الإنجاز. وكان تحكيم أداء كل المدارس والإدارات التعليمية يتم بالفعل على ضوء معدل انحراف هذه المدارس والإدارات عن معيار تحقيق هذا القانون باعتباره أساس التقييم. وقد حدد مارزانو ووترز(٢٠٠٩م) عددًا من مواطن القصور التي شابت هذا المدخل، منها: كان لدى معظم المدارس والإدارات نوعية سكانية غير ثابتة (تجبرها ظروفها المعيشية على الانتقال والتجوال–المترجم)؛ مما أدى إلى وجود فروق

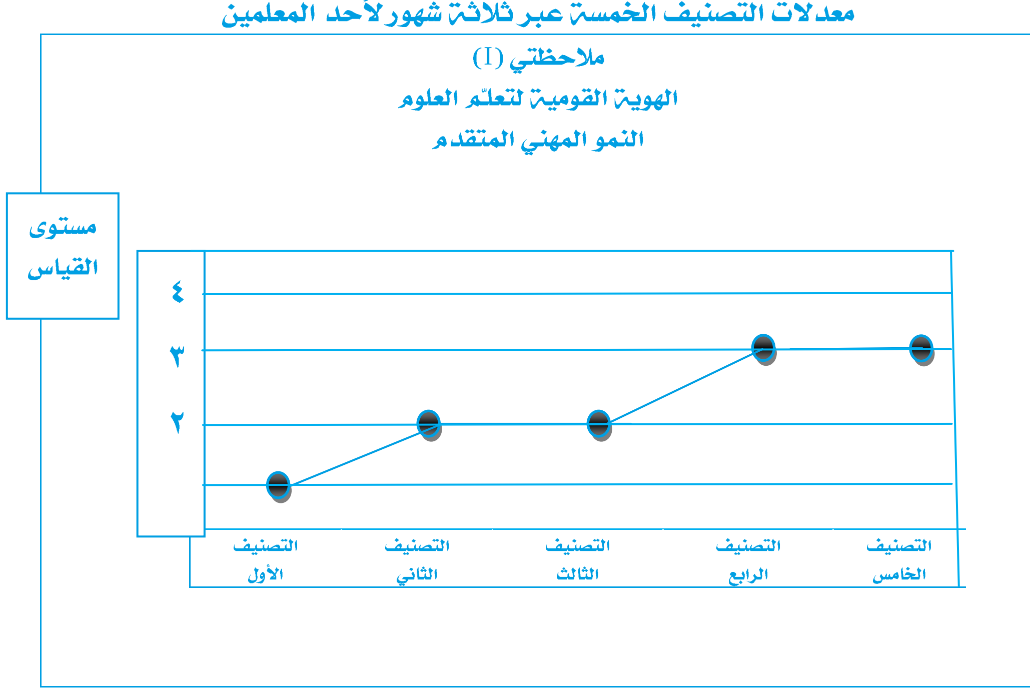
نوعية هائلة في ديموغرافية (أصول ونشأة – المترجم) طلابها، فلم يستطع التقييم الموجه إلا تقديم معلومات ضئيلة للغاية للمدارس والإدارات التعليمية، فيما يتعلق بأداء المعلمين وإنجاز الطلاب. ومن أجل هذه الأسباب وأسباب أخرى، طالب عديد من خبراء التقييم بضرورة تبنى مدخل "القيمة المضافة" لقياس إنجاز الطالب– كما لاحظ بارنون(٢٠٠٦م) في قوله:

إذا كانت لدينا أنظمة معتمدة، تستطيع أن تقيس بصدق "حصيلة الطالب – والتي نسميها أحيانًا "*نمو الطالب*"، أو"*القيمة المضافة*" للطالب، فانه يمكننا أن نقرر ما إذا كان الطالب قد حصل على كفايته في ذلك العام الدراسي، بما يجعله قادرًا على أن يظهر تقدمًا معقولاً أم لا. إن الهدف النهائي لا يجب أن يقتصر على إنجاز معدلات قياسية، بل يجب أن يركز على الوصول إلى معيار محدد بخصوص معدلات النمو، التي نتوقعها طوال العام الدراسي في أي موضوع خاص.(ص ٣٠)

وهنا، يمكننا أن نناقش كيفية تطبيق مدخل القيمة المضافة مع تأكيدات أساسية على بيانات التقييم على المستوى الفصلي. إن الخطوة الأولى في تأسيس مدخل القيمة المضافة لقياس إنجاز الطالب هي مناقشة أنماط التقييم التي سيتم استخدامها.

شكل رقم (٦-١)

معدلات التصنيف الخمسة عبر ثلاثة شهور لأحد المعلمين



المصدر: من هيئة "ملاحظتي I" حقوق الطبع لدى المجلس القومي لتعلّم العلوم، ٢٠١٠م، مستخدم بإذن.

أنماط التقييم

يمكن استخدام نوعية مغايرة من أنواع التقييم لقياس إنجاز القيمة المضافة. وعلى الرغم من أن آليات التقييم على مستوى الولاية ذات رؤية متقدمة، إلا أنها تدار مرة واحدة فقط طوال العام، ليستخرج منها – في نهاية الأمر– آليات فقيرة في حساسيتها لقياس التعلّم، عبر فترات زمنية متقطعة طوال العام الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الآليات تدار على ضوء المواد الدراسية فحسب، كما أنها – في نهاية الأمر– لا تعكس ما يتم تعلمه في الفصل. ومن دون حدوث موازاة حقيقية وربط بين الإدارة ومناهجها المحلية مع هذه الآليات، فليست هناك ضمانة لهذه الآليات لأن تقيس بالفعل ما تعلمه الطلاب في فصولهم.

هناك عدد من الإدارات التعليمية، التي استطاعت تطوير نظام لتقييم مرحلة نهاية المقرر أو المحتوى، وهو نظام مشابه لنظام التقييم على مستوى الولاية في أنه يتم مرة واحدة فقط في العام، وفي أنه لا يعتبر آلية جيدة للحكم بدقة على المحتوى، الذي تم في الفص، حيث لا يفترض أن يقتصر التقييم – سواء في الادارة أو الولاية – على ذلك. بالإضافة إلى ذلك، فإن تقييمات نهاية المقرر يمكن تطبيقها على أية مادة دراسية.

تعتبر التقييمات الخاصة بالمؤشرات المرجعية او المعيارية كذلك صيغة أخرى شائعة من صيغ تقييم الإدارة. ومن أكثر فوائد هذا النوع من التقييمات أنه يتم تطبيق أكثر من نموذج من هذه التقييمات– نمطيًا– خلال عام دراسي واحد؛ مما يجعلها آليات نافعة للوقوف على مستوى تعلّم الطالب خلال فترات زمنية متتابعة. وبالإضافة إلى ذلك، فإنها غالبًا ما تتكامل مع المحتوى الذي تم تدريسه بالفعل في الفصل.

إن التقييمات العامة تركز على موضوعات محدودة، وإن كانت أكثر عددًا من موضوعات تركيز تقييمات المؤشرات المرجعية. ونتيجة ذلك، فإنه يمكن استخدامها لقياس نمو الطالب في الإنجاز- نسبيًّا – عبر فترات زمنية متتابعة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن التقييمات العام – نمطيًّا - ترتبط مباشرة بالمناهج التي يتم تدريسها في الفصل.

إن التقييمات التي تتخذ المعلم محورًا لها في تصميمها أكثر ارتباطًا بما يتم تدريسه في الفصل. ومن حيث الفاعلية، فإنه كلما كانت بيانات التقييم الفصلي أكثر وفرة لتحديد إنجاز الطالب، كانت بيانات الإنجاز أكثر صلة بما يتم تدريسه بالفعل في الفصل. وعلى أية حال، يجب وضع محدودية الاعتماد على التقييمات المتعاملة مع المعلم كمحور، مقارنة بأنماط التقييم الأخرى، التي سنذكرها فيما بعد. وهذا الاعتماد المحدود لا يعني أنها لا يجب أن تكون جزءًا متكاملاً من منظومة بيانات الإنجاز، التي يتم تجميعها لكل معلم على حدة.

إن المقاييس كمقابل للتقييم ذات شعبية متنامية؛ لا سيما في اعتبارها طريقة لقياس إنجاز "القيمة المضافة". وقد وصف مارزانو (٢٠١٠م) تصميم وأداء المقاييس المستخدمة لهذا الغرض.. وبإيجاز، فإنه يرى أن للمقاييس صيغة أصلية كما في الجدول رقم (٦–٢).

جدول رقم (٦-٢): الصيغة الأصلية للمقياس.

مقياس ٤,٠	محتوى اكثر صعوبة وتعقيدا.
مقياس ٣,٠	يستهدف تحقيق هدف تعليمى.
مقياس ٢,٠	محتوى أبسط.
مقياس ١,٠	يتلقى مساعدة ويحقق نجاحا نسبيًا في محتوى مقياس ٢,٠، ومحتوى مقياس ٣,٠ .
مقياس ٠,٠	حتى مع تلقى المساعدة لا يحقق نجاحا .

المصدر: روبرت ج . مارزانو، ٢٠١١م.

لنفهم المقياس السابق ومعدلات توزيعه، فمن الأفضل أن نبدأ بمقياس (٣,٠)، ولكي يصل الطالب إلى هذا المقياس، فإن عليه إظهار تنافسية واضحة في الأداء، تعتبر تحقق الهدف التعليمى. بينما يوضح مقياس(٢,٠) هذه التنافسية بالنسبة لمحتوى أبسط، ويوضح مقياس(٤,٠) التنافسية بالنسبة لمحتوى أكثر صعوبة وتعقيدًا. يتضمن مقياسا(٣,٠) و(٤,٠) محتوى مختلفًا، بينما لا يتضمن مقياسا(١,٠) و(٠,٠) ذلك؛ لأن مقياس (١,٠) يبين بشكل مستقل أن الطالب لا يستطيع استعراض قدرته التنافسية في مقياس(٢,٠) أو مقياس (٣,٠)، ولكنه حين يتلقى مساعدة، فإنه سيصبح قادرًا نسبيًّا على تحقيق تلك التنافسية. أما مقياس (٠,٠)، فهو يبين أنه على الرغم من تلقي الطالب للمساعدة، فإنه لا يستطيع إظهار قدرته التنافسية أو المهارية في أي جزء من أجزاء المحتوى.

ويبين الجدول رقم (٣–٦) هدفًا تعلميًّا متعلقًا بالملامح الوراثية لتوضيح مقياس كامل المقرر نوعي. ومرة أخرى، فإن محتوى المقياس(٣,٠) هو الهدف

التعليمي المطلوب تحقيقه؛ لذا فإن المعلم يستخدم – ببساطة – الهدف التعلّمي المطلوب تحقيقه للفصل مثلما في المقياس (٣,٠) ومحتواه، اللذين يستخدمان عند تصميم المقياس. إن النقطة الإجمالية الثانية هي المقياس(٣,٠)؛ حيث يكون المحتوى أبسط، ثم يليها للمقياس (٣,٠) صاعداً إلى تحقيق هدف تعليمي، وبعدها (٤,٠) التي تتعلق بالمحتوى الأكثر صعوبة وتعقيداً.

جدول (٦-٣): مقياس متعلق بالملامح (السمات) الوراثية.

مقياس ٤,٠	سيكون الطالب قادراً على أن يناقش الكيفية التي يمكن بها للملامح الوارثية أن نؤثر في بعضنا البعض.
مقياس٣,٠	سيكون الطالب قادراً على أن يناضل بين الملامح الوراثية والملامح غير الوراثية في سيناريوهات العالم الواقعي.
مقياس٢,٠	سيكون الطالب قادراً على أن يتعرف العبارات السليمة عن الأمثلة المعزولة عن الملامح الوراثية والملامح غير الوارثية.
مقياس١,٠	بتلقي المساعدة، يحقق الطالب نجاحاً جزئياً في محتوى مقياسي (٢,٠) و(٣,٠).
مقياس٠,٠	حتى عند تلقي المساعدة لا يحقق الطالب أي نجاح.

المصدر: روبرت ج. مارزانو، ٢٠١١ م

إن قيم المقياس من (١,٠) ز(٠,٠) لا تمثل محتوى جديداً، ولكنها بالفعل تمثل مستويات مختلفة من التنافسية بين الطلاب؛ إذ يبين المقياس (١,٠) أن الطالب لا يظهر التنافسية في أي منطقة من المحتوى عند العمل مع كل مقياس على حدة. وعلى أية حال، فإنه بتلقي المساعدة، يحقق الطالب نجاحاً جزئياً في مقياسي (٢,٠) و(٣,٢) من حيث محتويهما. أما المقياس (٠,٠)، فيبين أنه حتى مع وجود مساعدة، فإن الطلاب لا يحققون نجاحاً في محتوى مقياس (٢,٠)، أو في محتوى مقياس (٣,٠).

عندما تستخدم هذه المقاييس، فإن التقدم الحادث – بمرور الوقت– يمكن تتبعه بصورة أكثر استعداداً؛ لأن هذه المعدلات على المقياس تكتسب المعاني نفسها، مع وضعها مستوى الطالب المعرفي في الاعتبار، وبغض النظر عن نمط التقييم

المستخدم. وهذه الحالة لا تتوافر مع الأنماط الأخرى من التقييمات التي سنصفها فيما بعد (لمراجعة مناقشة كاملة بهذا الصدد، يمكن الرجوع إلى مارزانو في النصف الثاني من عام ٢٠١٠م).

إن النمط النهائي من البيانات الذي يستخدم لقياس إنجاز القيمة المضافة، هو التقرير الذاتي لكل طالب على حدة من أجل التعلّم. وعلى الرغم من أن هذا قد يبدو كعلاقة ضعيفة نسبية لنمط ما من البيانات، إلا أن هناك دليلاً يقودنا إلى خلاف ذلك. وفي التحليل الفوقي (الماورائي) للعلاقة بين (١٣٨) عاملاً متغيرًا من العوامل الحاكمة لإنجاز الطالب، والتقارير الذاتية للطلاب أنفسهم، والتي تضع في اعتبارها معدلات إنجازاتهم، التي تتسم بأعلى درجة من التسارع؛ حيث يمكن قياس الإنجاز بآليات تقييم تقليدية (هاتيي، ٢٠٠٩م). وإذا كانت لدى المدرسة أو الإدارة التعليمية إتاحية لكل هذه الصيغ من التقييم، التي تمَّ وصفها في هذا المقام، فإنه يمكن توليد عددٍ من التصانيف اللازمة لبحث إنجاز "القيمة المضافة"، وسنقوم فيما يلي بمناقشة ثلاثة تصنيفات من بينها، يبدأ أولها بالحصاد المعرفي.

الحصاد المعرفي للطالب

الحصاد المعرفي واحد من أكثر التصنيفات المستخدمة لبحث إنجاز "القيمة المضافة"، ويسرد توكرو سترونجي(٢٠٠٥م) التسلسل التاريخي لاستخدام مقاييس هذا الحصاد المعرفي في أنظمة تقييم المعلم في مناطق مختلفة من البلاد. ومرة أخرى، فإن مقياس الحصاد يعني ببساطة الفرق بين معدلات طالب في نهاية فترة تعلّم، ومعدلاته في بداية فترة تالية لها بعد مرور بعض الوقت، فمثلاً قد يبدأ المعلم بوحدة باختبار قبلي كما ينهي الوحدة باختبار بعدي، وفي هذه الحالة سيكون الفارق بين درجتي الطالب في الاختبارين ممثلاً لدرجة حصاد الطالب المعرفية. ومن الممكن أن يكون الاختباران (القبلي والبعدي) متماثلين تمامًا أو متقاربين (بهما بعض الاختلافات– المترجم)(فمثلاً تقيس الاختبارات المقرر أو الموضوع نفسه عند المستوى نفسه من الصعوبة).

لا يمكن لكل أنواع التقييم التي وصفت آنفًا أن تستخدم في حساب الحصاد المعرفي. ولأن التقييم على مستوى الولاية وتقييم نهاية المحتوى تتم إدارتهما مرة واحدة كل عام، فهي لا تقدم نوعيتها كوسيلة للتوصل إلى الحصاد المعرفي. ولأن تقييم المؤشرات المعيارية تتم إدارته أكثر من مرة في العام، فإنها نمطيًّا ليست كافية لمعرفة الحصاد المعرفي عبر فترات قصيرة من الزمن. إن التقييمات العادية الشائعة –إذا كانت وفيرة العدد– يمكن اعتبارها آليات مفيدة للتوصل إلى الحصاد المعرفي؛ اذ يمكن تصميمها بدقة حول موضوعات نوعية؛ حيث يسمح باستخدامها لتقييم التعلم من خلال محتوى نوعي. إن هذه المقاييس يمكن كذلك أن تستخدم بدقة حول هذه الموضوعات النوعية. وأخيرًا، يمكن إعداد واستخدام التقييمات التي تتخذ من المعلم محورًا لها؛ لقياس الحصاد المعرفي.

الدرجات/ المعدلات المتبقية

إن الدرجات أو المعدلات المتبقية أداة قياسية مؤثرة، فيما يتعلق بإنجاز"القيمة المضافة"، وهي الفارق بين الدرجة التي يتوقع للطالب الحصول عليها، والدرجة التي يرصدها له الملاحظ (أي التي يحصل عليها بالفعل– المترجم). ومن أعظم مزايا هذه الدرجات هي إمكانية استفادتها من التقييم الذي يُعطى مرة واحدة فقط في العام، مثل: تقييمات الولاية، وتقييمات الانتهاء من دراسة المحتوى. ولحساب الدرجات أو المعدلات المتبقية، فإننا بحاجة إلى تقييم مبدأي آخر لإنجاز الطالب، يتواءم مع مقياس لإنجاز الطالب في نهاية فترة ما، مثل: الانتهاء من تدريس وحدة ما، أو انتهاء ربع الفصل الدراسي، أو انتهاء الفصل الدراسي، أو حتى في نهاية العام إجمالاً. إن القياس القبلي لإنجاز الطالب لا يجب أن يكون مماثلاً للقياس البعدي. فمثلاً؛ يجب أن تستخدم الأنواع الشائعة من التقييم كقياس قبلي، كما يجب استخدام تقييم نهاية دراسة المحتوى كقياس بعدي.

وبالاعتماد على التسارع الإحصائي بين القياسين (الفرق في النتائج– المترجم)، فإن الدرجة المتوقعة لكل طالب يمكن حسابها، كما أن الدرجة المتوقعة لكل طالب تمثل الدرجة المعبرة عن حالة ومستوى أدائه. كما أن الدرجة/المعدل المتبقي هو الفارق بين الدرجة الفعلية للطالب التي تمَّ رصدها لها في نهاية فترة محددة من الزمن، والدرجة المتوقعة له.

يبين المعدل المتبقي الإيجابي أن الطالب يؤدي بشكل أفضل مما هو متوقع (أي إن الدرجة التي حصل عليها بالفعل أعلى من الدرجة التي كانت متوقعة له– المترجم)، أما المعدل المتبقي السلبي فيتبين أن الطالب يؤدي بشكل أسوأ مما هو متوقع، وكنتيجة تابعة لذلك يمكن تفسير الدرجة أو المعدل المتبقي كمقياس ضمني للتأثيرات التي أحدثها التدريس بالفصل. إذا كانت المعدلات أو الدرجات المتبقية للطلاب إيجابية، فإن الاستنتاج المنطقي يمكن أن يرتبط بأن التدريس كان استثنائياً. أما إذا كانت المعدلات/الدرجات المتبقية للطلاب سلبية، فإن الفرض المقبول لذلك هو أن التدريس كان غير فاعل أو مؤثر بالمرة.

ولكي نوضح فائدة الدرجات/المعدلات المتبقية، فلنناقش الشكل رقم (٦–٤)، الذي يصف تسع درجات متبقية، كل منها لطالب مختلف من خلال تدريس معلم واحد. وبالنظر إلى الشكل، فإن الدرجات / المعدلات المتبقية، الواقعة أعلى الخط الأفقي، تبين أن الطلاب قد أحرزوا درجات أعلى من الدرجات التي كانت متوقعة بالنسبة لهم. أما الدرجات/المعدلات المتبقية والواقعة تحت الخط الأفقي، فهي تبين أن الطلاب أحرزوا نتائج/درجات أقل من الدرجات، التي كانت متوقعة بالنسبة لهم (وهي لطالبين كما يتضح من الشكل).

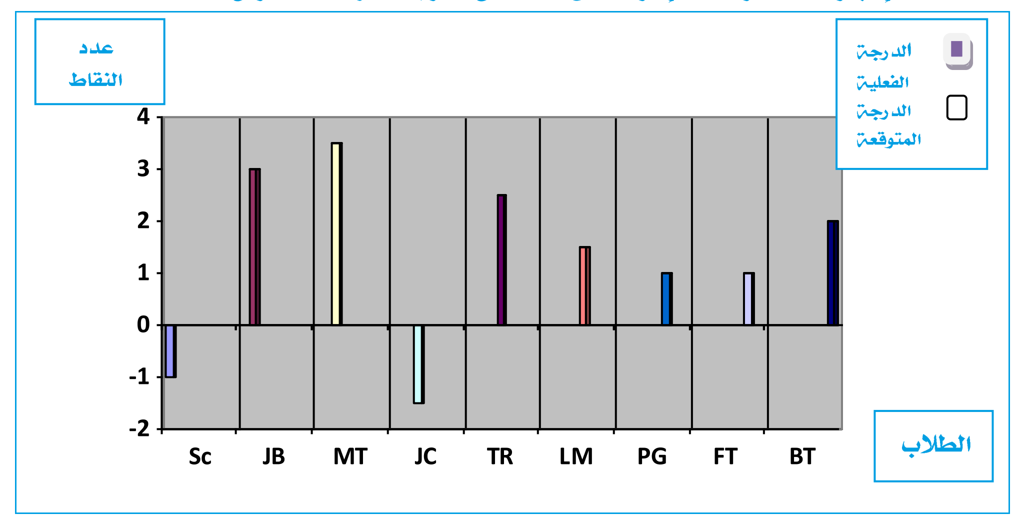
شكل رقم (٦-٤): الدرجات/المعدلات المتبقية

هيئة I للملاحظة

المعهد القومي لتعليم العلوم

النموالمهني المتقدم

معدلات الإنجاز لدى المدرسة / الإدارة، أعلى / أقل من الدرجة المتوقعة للمدرس A



المصدر: من هيئة "ملاحظتي I"حقوق الطبع لدى المجلس القومي لتعلم العلوم، ٢٠١٠م، يستخدم بإذن.

التقرير الذاتي للطالب فيما يتعلق بالحصاد المعرفي

إن التصنيف النهائي للقيمة المضافة الذي يمكن للإدارة التعليمية أن تستخدمه هو التقرير الذاتي للطالب عمّا تعلمه. وهذا يمكن اكتسابه ببساطة من خلال إدارة نمط ليكسون، والمصطلحات المستخدمة فيه كما يلي:

ما المدى الذي تعلمته في هذا الفصل؟

٤	٣	٢	١	٠
مدى ممتاز				لا شيء

الطلاب

إن ميزة هذا التقرير تكمن في السهولة الشديدة للحصول على قيم ومعدلات هذا الحصاد. إن مصطلحات نمط ليكسون مماثلة للنمط المستخدم في نموذجنا، والذي يتم أداؤه في نهاية: وحدة تدريسية، أو ربع فصل دراسي، أو فصل دراسي كامل.

المخاطر التي تتضمنها تصانيف "القيمة المضافة"

بغض النظر عن التصنيف المستخدم للـ"القيمة المضافة" الذي، وكذلك عن التقييمات الهادفة إلى توليد مثل هذه التصنيفات، فمن المهم أن نتذكر أنها (التصانيف والتقييمات) غير دقيقة كمحاولات لقياس تأثيرات التدريس على إنجاز الأداء. ويستشهد دافيد (٢٠١٠م) بعدد من الدراسات، يتضمن الشروط التي يمكن– عند اعتبارها– أن يؤدي قياس القيمة المضافة إلى معلومات خاطئة عن أداء المعلم، فيما يلي:

> إن إصدار الأحكام بخصوص تقييم المعلمين يتطلب تحليلات جدلية، تبرز من بينها غالبًا كيفية حدوث معدل النمو المهني لدى المعلم، وكذلك كيفية حدوث هذا المعدل بسبب عوامل أخرى. وعلى سبيل المثال، فإن الطلاب الذين يتغيبون بكثرة، يميلون إلى الحصول على أقل الدرجات بغض النظر عن نوعية المدرس الذي يدرس لهم، ولذلك فمن المهم أن نضع في اعتبارنا عدد الأيام التي يتغيب فيها الطلاب.

وبصورة مثالية، يستخلص دافيد أنه لابد من استخدام مقاييس متعددة لتشكيل الآراء المنطقية بكفاءة المعلم، فيقول: "لحماية المعلمين من الأحكام غير الصائبة والجائرة، لابد من أن يحدث تناغم جماعي على احتياجنا إلى مقاييس متعددة، توفر أدلة واضحة على ممارسات التدريس الجيد، وعلى نوعية معايرة كذلك من مخرجات الطالب، والتي تتضمن– بشكل غير محدد– حصادًا معرفيًّا، ناجمًا عن درجات ينالها الطالب من خلال اختبار معياري".

عرض البيانات

بافتراض توافر بيانات "القيمة المضافة"، فإن الإدارة تستطيع أن تحدد الأنماط المتعلقة بالأداء النمطي. فمثلاً وعبر مرور الزمن، فإن الإدارة التعليمية تستطيع أن تطور عمليات توزيع درجات الحصاد المعرفي، والدرجات/المعدلات المتبقية، ودرجات التقرير الذاتي للطالب. ولنوضح الأمر، فهناك في مكتبة مارزانو البحثية المعملية، أكثر من (٤٩٣) درجة كمتوسط للحصاد المعرفي تمَّ تجهيزها للفصول، التي يقوم فيها المعلمون باستخدام الاختبارات القبلية، مستخدمًا مقياسًا من مائة درجة.. وهذا التوزيع لدرجات الحصاد المعرفي مبين في الجدول رقم (٦-٥) في السطور التالية:

في الشكل رقم (٦-٥)، فإن متوسط درجات الحصاد المعرفي (مثلاً؛ الخمسيني أو ٥٠٪) يعادل(٢٥,٩) درجة، والمعدل الأربعيني (٤٠٪) يعادل (٢٢,٦) درجة في متوسط درجات الحصاد المعرفي، بينما المستوى الستيني أو (٦٠٪) يعادل (٣١,٧) درجة .. وهكذا. إن توزيعًا مثل ذلك، يستخدم التقييمات الشائعة أو المؤشرات المرجعية المعروفة، يمكن أن يستخدم كذلك لمقارنة متوسط درجات الحصاد بالنسبة للمعلمين، كل منهم على حدة. ويمكن أن تستخدم الدرجة المتوسطة للحصاد كمقياس للميل المركزي أو الاتجاه المحوري لكل الدرجات. وفي كل عام، يمكن أن يتم تخطيط درجة متوسط الحصاد لكل معلم حسب خريطة توزيع، تشرف عليها الإدارة التعليمية كبيان موضح للحصاد المعرفي التقريبي للطلاب. ويمكن القول: إن معلمًا تصل درجة متوسط حصاده المعرفي إلى ثمانٍ وثلاثين نقطة، سيكون مستواه أعلى بنسبة (٢٠٪) عن خط المتوسط.. بينما معلم آخر تصل درجة متوسط حصاده المعرفي إلى ثماني عشرة نقطة، سيكون مستواه أقل عن خط المتوسط بنسبة (٢٠٪)، ونلاحظ أن النمط نفسه من توزيع بيانات الإدارة التعليمية يمكن تخصيصه للدرجات/ المعدلات المتبقية، وكذلك للحصاد المعرفي المتعلق بالتقارير الذاتية للطلاب.

جدول (٦-٥)

توزيع درجات الحصاد المعرفي للطلاب في (٤٩٣) فصلاً

المعدل المئوي ٪	درجة متوسط الحصاد المعرفي
١	٠,٠
٥	١,٢
١٠	٤,٩
١٥	٨,٨
٢٠	١١,٧
٢٥	١٥,٤
٣٠	١٧,٨
٣٥	٢٠,٠
٤٠	٢٢,٦
٤٥	٢٤,٢
٥٠	٢٥,٩
٥٥	٢٨,٥
٦٠	٣,١
٦٥	٣٤,٩
٧٠	٣٧,٧
٧٥	٤١,١
٨٠	٤٣,٨
٨٥	٤٨,٤
٩٠	٥٦,٧
٩٥	٦٨,٢
٩٩	٨٩,٦

المصدر: من هيئة "ملاحظتي I"حقوق الطبع لدى المجلس القومي لتعلم العلوم، ٢٠١٠م،يستخدم بإذن.

ثمة طريقة أخرى لعرض بيانات "القيمة المضافة"، وهي تعتمد على فحص الفروق بين المجموعات الاثنية (أي مجموعات الطلاب التي تنتمي إلى أقلية معينة، سواء أكانت الأقلية على أساس ديني أم ثقافي أم ديموغرافي– المترجم) أو المجموعات الاقتصادية – الاجتماعية.

وعلى سبيل المثال، فإن الشكل يظهر متوسط درجات الحصاد المعرفي للطلاب الذين يتلقون معارفهم من قبل معلم واحد، والذي يؤهلهم لنيل وجبات غذائية مخفضة الثمن أو مجانية (حسب درجاتهم)، وكذلك الطلاب الذين لم يتأهلوا لنيل ذلك. وفي هذه الحالة، كانت درجة الحصاد لدى طلاب، يحصلون على وجبات مخفضة الثمن أو مجانية ضمن تصنيف أقل درجة من الحصاد المعرفي الذي حصل عليه طلاب، لا يحصلون على وجبات مخفضة الثمن أو مجانية. ويمكن أن تكون هذه المقارنة قياسًا مؤثرًا للغاية في تحديد فاعلية وتأثير التدريس للمعلمين، كل على حدة.

إذا تمَّ تصنيف درجات الحصاد المعرفي للطلاب، الذين ترشحوا للوجبات مخفضة الثمن أو المجانية، على أنهم أقل من أولئك الطلاب الذين لم يؤهلوا لذلك، فإن ذلك قد يوضح سبب التفاضل أو حتى حالة عدم التساوي بين الآثار الناجمة عن تدريس لمعلم واحد في هذا الفصل ذي السمة الخاصة، ويمكن أن تستخدم المقارنة نفسها الدرجات المتبقية ودرجات التقرير الذاتي للطالب. كما يمكن للمقارنات أيضًا أن يتم أداؤها للمجموعات الاثنية المختلفة كمقابل للمجموعات ذات الأوضاع الاجتماعية– الاقتصادية النوعية.

شكل رقم (٦-٦)

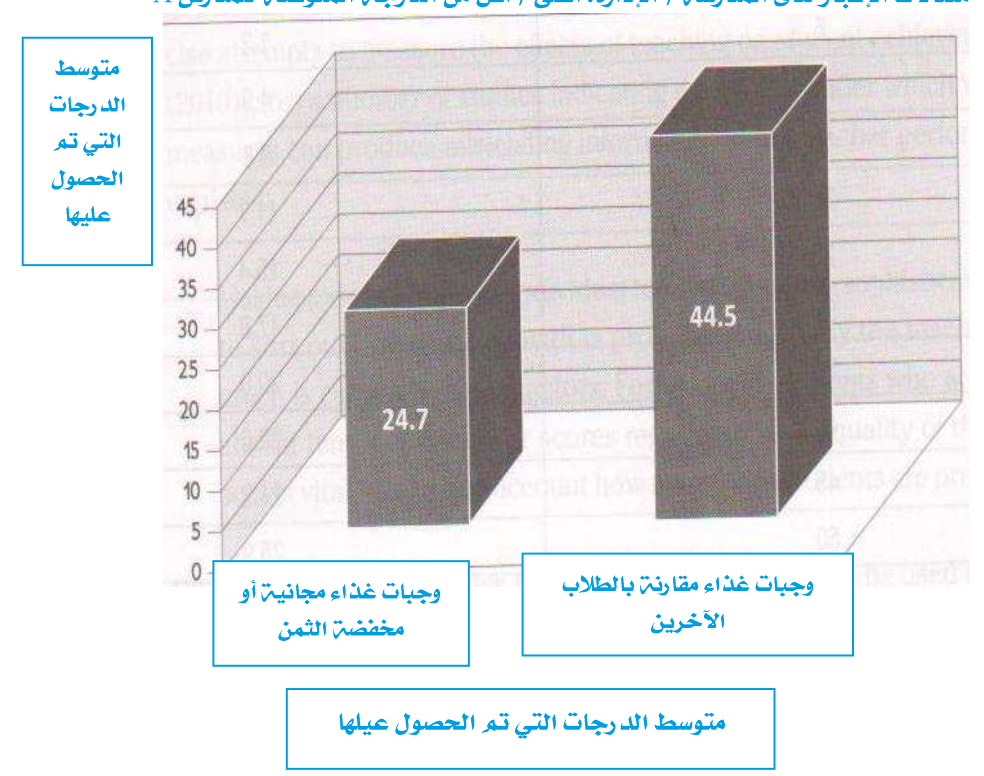
متوسط الحصاد المعرفي لدى طلاب يحصلون على وجبة غذاء مخفضة الثمن أو مجانية، مقارنة بطلاب لا يحصلون على ذلك (كل الطلاب يتلقون معارفهم من نفس المعلم)

هيئة I للملاحظة

المعهد القومي لتعليم العلوم

النمو المهني المتقدم

معدلات الإنجاز لدى المدرسة / الإدارة، أعلى / أقل من الدرجة المتوقعة للمدرس A



المصدر: من هيئة "ملاحظتي I" حقوق الطبع لدى المجلس القومي لتعلم العلوم، ٢٠١٠م، يستخدم بإذن.

النمو المهني وخطط التنمية

بوضع المعايير في مكانها الصحيح بالنسبة للسلوكات والاستراتيجيات الفصلية (المجال الأول)، وبالنسبة إلى إنجاز"القيمة المضافة" للطالب، فإن المعلمين يستطيعون بناء أو تأسيس النمو المهني وخطط التنمية. ومثل هذه الخطط هي أساليب رسمية للمعلمين لتهيئة الأهداف وإعدادها والاستراتيجيات اللازمة لتحقيقها. وفي كتابه "*تقييم المعلم الناجح*" يحدد ماك جريل (١٩٨٣م) أهمية إعداد الهدف والتخطيط لتقييم المعلم، كما أنه يحدد ضرورة أن يكون المعلمين موضع تقدير وحفاوة كممارسين لمهنة وكمتعلمين، إذا قصد بعملية التقييم أن تساعدهم على تنمية خبراتهم. ويؤكد ماك جريل فائدة النموذج الذي أعده بولتون (١٩٧٣م) في إعداد الهدف كأداة لتقييم المعلم كما يلي.. أولا: تعرّف المجال أو المنطقة المطلوب إعداد الهدف من أجلها، ثانيًا: تحديد الهدف الذي يفي بتحقيق الاحتياج المطلوب لهذا المجال أو هذه المنطقة، ثم القيام بالإجراء الذي يحقق الهدف. وبعد فترة من الوقت، يتم تحديد النتائج التي تمَّ الحصول عليها، فإذا كانت النتائج مرضية، استمر العمل بالإجراء المتخذ، كما تم تخطيطه من البداية. إما إذا لم تكن النتائج مرضية، يتم عمل تعديلات وتصحيحات للإجراء، الذي تمَّ تطبيقه ويعاد إجراء الأداء مرة أخرى؛ لأننا نفترض أن خطط التنمية المهنية الرسمية (PDPs) تتبع هذه الصيغة الأصلية نفسها.

إن خطط التنمية هذه مطلوبة في ولايات عديدة، فمثلاً؛ يصف قطاع ويسكونسن للتعليم العام(انظر: ماهاي، ليند، ديرسي، ٢٠٠٥م) هذه الخطط على النحو التالي:

> إن الأمر كله يرتكز في الاستعداد الذاتي لتطوير خطط التنمية المهنية الرسمية. إن عملية التخطيط لكتابة هذه الخطط تؤكد أن التربويين في ولاية ويسكونسن ذوي آفاق مستنيرة وعلى درجة عالية من الالتزام،

ويؤودون أعمالهم بشكل يحفظ لمدارس الولاية وإداراتها التعليمية تلك الدافعية والحث وتشجيع كل الطلاب على الاندماج والمشاركة، وكل ذلك يؤدي إلى تحسين تعلم الطالب.. ووقتها تغدو "خطط التنمية المهنية الرسمية ملكًا لمنْ يطبقها وليست حكرًا على أحد".

إن خطط التنمية المهنية الرسمية تعمل كميكانيزم لتجديد قيام بالعمل أمام ذاتك، وأمام فريق قام بإعداد هذه الخطط، ومشرفين تربويين على مستوى الولاية. إن الخطة يجب أن تستعرض كفاءتك المتزايدة وتطورك المهني المتنامي، القائم على معايير التربويين بولاية ويسكونسن.إن هذه العملية تسمح لك بفرصة سانحة لأن توجه تطورك المهني الذاتي تلك الوجهة عبر خطة مكتوبة من خطط التنمية المهنية الرسمية، وتتبين أن ذلك النمو المهني سوف يؤثر على تعلم الطالب (ص٢).

الأهداف الرئيسية والأهداف الثانوية

إننا نفترض أن الأهداف، خلال نمو مهني وتطور خططي، يجب أن تكون عبر نمطين فكريين أساسيين، هما: الرئيسية والثانوية (انظر: الشكل رقم ٦–٧) وكما هو موضح في الشكل، فإن الأهداف ذات صلة بإنجاز الطالب والاستراتيجيات والسلوكات الفصلية(المجال الأول)، لذا تعتبر أهدافًا رئيسية من خلال النمو المهني وخطة التطوير.. توضح المجالات الثاني والثالث والرابع العناصر الثانوية أو الأدائية بالنسبة إلى الأهداف الأساسية.. ويجب آنذاك أن تركز خطة التطوير والنمو المهني الموضوعي على أهداف إنجاز "القيمة المضافة" والمجال الأول، ولكن يجب أن تتضمن كذلك الأهداف الثانوية، التي يمكن إيرادها من المجالات الثاني والثالث والرابع. ولنوضح الأمر، فإن معلمًا متميزًا قد يستطيع، في خلال عام، أن يحدد الأهداف التالية المتعلقة بإنجاز "القيمة المضافة":

- متوسط درجة الحصاد المعرفي في حصتي الثالثة لفصل العلوم سيصل إلى (٦٠٪) أو أعلى قليلاً، بالنسبة للمعدلات المعتادة في الإدارة التعليمية.
- متوسط الحصاد المعرفي في التقرير الذاتي للطالب، في ذلك الفصل، سيكون كذلك في المستوى السابق نفسه (٦٠ ٪) أو أعلى.

وبالتقريب إلى المجال الأول، فقد يحدد المعلم الأهداف الأساسية التالية للعام الدراسي.

الأجزاء المتعلقة بأعراف الفصل

- سوف أزيد مهارتي في جعل الطلاب يتتبعون مسار تقدمهم نحو الهدف التعليمي، والانتقال إلى مستوى مرحلة التطبيق (المقياس الثالث) أو أعلى.

بالنسبة للأجزاء التي تتعلق بالمحتوى

- سوف أزيد من مهارتي في جعل الطلاب يقومون بمراجعة المحتوى، والانتقال إلى مستوى مرحلة التطبيق (المقياس الثالث) أو أعلى.

جدول (٦-٧): الأهداف الرئيسية والثانوية

التركيز على	نوع الهدف
إنجاز "القيمة المضافة" للطالب	رئيسى
المجال الأول: الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية	رئيسى
المجال الثاني: التخطيط والإعداد	ثانوى
المجال الثالث: الانعكاس الحادث على التدريس	ثانوى
المجال الرابع: الإعداد الأكاديمي والأداء المهني	ثانوى

بالنسبة للأجزاء التي ينبغي التركيز عليها

- سوف أزيد من مهارتي في تحسين معدل إشراك الطالب وإدماجه، باستخدام ألعاب أكاديمية للوصول إلى مستوى التنمية والتطوير (المقياس الثاني) أو أعلى.

لاحظ أن الهدف الواحد في كل التصنيفات الثلاثة الرئيسية من أجزاء الدرس، قد تمَّ تحديده من قبل المعلم. إننا نؤمن بضرورة أن يكون هذا الحد الأدنى من التوقعات بالنسبة لكل معلم سنويًا؛ إذ يبذل كل معلم غاية جهده سنويًا لزيادة مهارته على الأقل في استراتيجية واحدة من كل تصنيف رئيسي (من التصنيفات الثلاثة التي أشير إليها من قبل– المترجم) في الدرس ومكوناته، ولاحظ كذلك أن المعلم قد أسس لأهداف نوعية لكل عنصر من هذه العناصر الثلاثة مستخدمًا المقاييس أو المعدلات الواردة في الملحق (أ).

وبتحديد الأهداف الرئيسية النوعية، فسوف يقوم المعلم بعد ذلك بتحديد الأهداف الثانوية، التي يمكنه التعامل معها كآليات تنفيذية لتحقيق الأهداف الرئيسية. ومن المهم تأكيد أننا لا نوصي بضرورة قيام المعلم – كل عام– بتغطية كل المجالات الواردة في (الثاني والثالث والرابع)، وإنما علينا التركيز في انتقاء مجالات التغطية المناسبة له من المجال الأول في عام، ثم يعقب ذلك اختيار المجالات التي يرغب في تغطيتها من (الثاني والثالث والرابع) فيما بعد. إن الأداء المثالي لتلك العملية يتمثل في: قيام المعلم، كل عام، باختيار عنصر أو أكثر من المجال (الثاني والثالث والرابع)، والتي يرى فيها الصلة المباشرة للتكملة الناجحة للأهداف الرئيسية التي حددها، والتي تعد وثيقة الصلة بإنجاز الطالب وبالمجال الأول، وسنبدأ بمناقشة المجال الثاني.

كما وصف في الفصل الثالث، فإن للمجال الثاني– التخطيط والإعداد– ثلاثة تصنيفات رئيسية للأنشطة لكل عنصر من العناصر النوعية، على حدة، كما يلي:

- **التخطيط والإعداد للدروس والوحدات:**
  - التخطيط والإعداد للتوصيل الفاعل والمؤثر للمعلومات من خلال الدروس.

- التخطيط والإعداد من خلال الوحدة، بما يضمن التقدم صوب تحقق فهم عميق للمحتوى، وتوصيل متقن لما يتضمنه من معلومات.
- التخطيط والإعداد لتحقيق الانتباه الكافي من قبل الطلاب لتأسيس معايير المحتوى.

• **التخطيط والاعداد لاستخدام المواد التعليمية والتكنولوجيا:**

- التخطيط والإعداد لاستخدام المواد التعليمية المتاحة للوحدات والدروس التالية من المنهج (مثل: المواد الإثرائية وشرائط الفيديو).
- التخطيط والإعداد لاستخدام التكنولوجيات المتاحة، مثل: السبورات التفاعلية، وأنظمة الاستجابة، والحواسيب.

• **التخطيط والإعداد للإيفاء بالاحتياجات الخاصة للطلاب:**

- التخطيط والإعداد للإيفاء باحتياجات متعلمي اللغة الإنجليزية.
- التخطيط والإعداد للإيفاء باحتياجات طلاب التعليم الخاص.
- التخطيط والإعداد للإيفاء باحتياجات الطلاب، الذين يفدون إلى المدرسة من بيئات أسرية، غير داعمة للتعليم أو التمدرس.

وما دامت الحال هكذا بالنسبة للواحد والأربعين عنصراً، الواردة في المجال الأول، فإن لكل عنصر من عناصر المجال الثاني مقياسًا نوعيًا خاصًّا، يسمح للمعلم بأن يحدد مستواه الحالي من الأداء، ويعد هدفًا متعلقًا بتحقيق الأداء المستقبل، وهذه المقاييس توجد في الملحق(د). ويحدد الجدول رقم (٦-٨) المقياس المتعلق بـ "التخطيط والإعداد لتحقيق توصيل فاعل ومؤثر للمعلومات من خلال الدروس" العناصر الواردة في التصنيف العام لتخطيط الدروس والوحدات. يتضمن هذا المقياس خمس قيم، مماثلاً لما ورد في العناصر الواحدة والأربعين في المجال الأول. ومرة أخرى، فإن القيم هى: (٠) ليس مستخدما، (١)البداية، (٢)التطوير، (٣)التطبيق، (٤) الجدة

والابتكار والإبداع. وكما عرفنا من قبل، فإن (٠) تعنى أن المعلم لم يبذل أية محاولة في توصيل المعلومات، بينما (١) تعنى أن المعلم يحاول توصيل المعلومات، ولكنه لم يكمل ذلك بالفعل خلال هذه المحاولات. أما (٢)، فتعني أن المعلم استطاع توصيل المعلومات، ولكن مازالت العلاقة بين العناصر غير واضحة، و(٣) تعني أن المعلم ينظم المحتوى ويقسمه بطريقة، تجعل كل جزئية من المعلومات مبنية بوضوح على الجزئية التي سبقتها (ترابط المعلومات في سياق معرفي واضح– المترجم). وأخيرًا، يأتي المستوى (٤) ليدلل على أن المعلم متمكن وقائد متميز في مساعدة المعلمين الآخرين على توصيل المعلومات في دروسهم. وفي خلال عام دراسي، يمكن أن يؤسس المعلم لهدف ثانوي؛ ليزيد من قدراته التنافسية في التخطيط للنقل المؤثر والفاعل للمعلومات عبر الدروس؛ ليحقق مستوى التطبيق (٣) أو يتجاوزه (مقتربًا من حدود المستوى الرابع– المترجم).

جدول (٦-٨): مقياس التخطيط والإعداد للنقل المؤثر والفاعل للمعلومات من خلال الدروس.

الجدة والابتكار والإبداع (٤)	التطبيق (٣)	التطوير (٢)	البداية (١)	غير مستخدم (٠)
يعامل المعلم على أنه متمكن وقائد متميز في مساعدة الآخرين في أداء هذا النشاط.	من خلال الدروس يستطيع المعلم أن يتعرف المحتوى وينظمه بطريقة تجعل كل جزئية من المعلومات الواردة في الدرس، مبنية بوضوح على الجزئية التي سبقتها .	ينقل المعلم المعلومات ويوصلها، ولكن العلاقة بين العناصر المدرجة في هذه المعلومات غير واضحة بالشكل الكافي.	يحاول المعلم أن يؤدي هذا النشاط، ولكنه في الواقع لا يستطيع إكمال أو متابعة تحقق هذه المحاولات بشكل فعلي.	لا يبذل المعلم أية محاولة في توصيل المعلومات.

يعالج المجال الثالث الانعكاس الحادث على الأداء مرة أخرى؛ إذ إن لكل عنصر، خلال كل تصنيف، مقياسًا مرافقًا، يرد ذكره في الملحق (هـ). وفي خلال عامٍ، ربما يتمكن المعلم من تهيئة وإعداد هدف ثانوي؛ ليزيد من قدرته التنافسية في أداء هذا العنصر، ليصل به إلى مستوى التطوير أو يتجاوزه . هذا، بينما يعالج المستوى الرابع الإعداد الأكاديمي والأداء المهني، والمقاييس المخصصة لهذا المجال موجودة في الملحق (و). وخلال عام، يمكن للمعلم إعداد وتهيئة هدف، يتصل بتحسين مهارته في أداء هذا النشاط؛ ليصل به إلى مستوى التطوير أو يتجاوزه.

وخلال نموذجنا، ففي كل عام سوف يستطيع كل معلم أن يطور ويطبق نموه المهني وخطة التنمية التي يروجها، إن خطط التنمية المهنية وخطط التطوير لابد أن تكون مكتوبة – تحريريًّا – وأن تستخدم كجزء رسمي من عملية تقييم المعلم سنويًّا.

وكما وُصف من قبل، فعملية تنمية النمو المهني وخطة التطوير تتضمن تحديد الأهداف الرئيسية النوعية (الأهداف التي تتعلق بإنجاز القيمة المضافة وعناصر المجال الأول الواحد والأربعين)، والأهداف الإجرائية أو الثانوية المرافقة لهذه الأهداف الأساسية في المجال الثاني(التخطيط والإعداد)، وفي المجال الثالث(الانعكاس الحادث على التدريس)، وفي المجال الرابع (الإعداد الأكاديمي والأداء المهني). وكما يوضح كل من ماك جريل (١٩٨٣م)، وايوانيكي (١٩٨١م)، فإن هذه الخطط يجب تقييمها في عدة مراحل على النحو التالي: أولاهما وضع جودة الخطة ذاتها في الاعتبار، وثانيتهما وضع المدى الذي يمكن فيه للمعلم أن يستخدم هذه الخطة طوال العام الدراسي في الاعتبار؛ بمعنى أن الخطة يجب أن تكون الطبعة الزرقاء لأنشطة المعلم، التي تهتم بالنمو الذاتي والتطور في أداء المعلم طوال العام الدراسي (الطبعة الزرقاء مصطلح طباعي، ويقصد به النسخة قبل النهائية لأي إصدار يُراد طباعته بشكل نهائي، للقيام بالمراجعة الأخيرة والتأكد من مطابقة هذه الطبعة للطبعة

النهائية وخلوها من أية أخطاء– المترجم). أما الاعتبار الأخير في هذا الصدد، فيركز على تحديد المدى الذي يمكن خلاله تعرّف الأهداف الواردة فيها، وأنها قد تحققت بالفعل، وهذا سيستلزم القيام بلقاء تقييمي وصفي، في نهاية العام الدراسي، مع كل معلم.

موجز الفصل

ناقش هذا الفصل معايير واضحة.. وخطة واضحة.. للنجاح، وأكد أن معايير النجاح يمكن تأسيسها في منطقتين مهمتين، المنطقة الأولى: المجال واستراتيجيات الفصل وسلوكاته. في كل عام، على المعلمين اختيار استراتيجيات نوعية وسلوكات من المجال الأول، التي ينبغي استخدامها لتحسين وتطبيق المقاييس في الملحق (أ) لتتبع تطورها. والمنطقة الثانية أي المعايير التي ينبغي تأسيسها لإنجاز "القيمة المضافة" للطالب، وهناك ثلاثة تصنيفات عامة للقيمة المضافة لإنجاز الطالب تمت مناقشتها، هي: درجات/معدلات الحصاد المعرفي، الدرجات/المعدلات المتبقية، والتقرير الذاتي للطالب عن الحصاد المعرفي. ومع المعايير التي تمَّ تأسيسها للمجال الأول والقيمة المضافة للإنجاز، فإنه بإمكان المعلمين تطوير التنمية المهنية وخطط التطوير. وهناك نمطان من الأهداف، هما: الأهداف الرئيسية، التي يجب أن تعد من أجل إنجاز الطالب للقيمة المضافة والمجال الأول، وبعدها الأهداف الثانوية التي يجب أن تعد للمجالات(الثاني والثالث والرابع). كما ذكر الفصل أن الأهداف الثانوية تعتبر آليات مستخدمة (إجرائية) لإنجاز الأهداف الرئيسية.

الفصل السابع

إدراك الخبرة

إدراك الخبرة هو العنصر الأخير الذي يجب أن تناقشه الإدارة التعليمية أو المدرسة لتوفر مدخلاً تنظيميًّا لتنمية المعلم. وبطبيعة الحال، فإن أي مناقشة لإدراك المعلم لخبرته يجب أن تتوجه نحو موضوع تقييم المعلم.

تقييم المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية

لقد واجه تقييم المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية انتقادات كثيرة، تتعلق بصرامته وقابليته للتطبيق، خلال السنوات القليلة الماضية. وللتوضيح، دعنا نناقش ذلك الاستشهاد المنشور في مجلة الـ "نيوزويك" الصادر في السادس من مارس لعام ٢٠١٠م؛ اذ ورد فيه:

> في الوقت نفسه الذي أصبح فيه كل اتحادات المعلمين أكثر فعالية وقوة، نجد أنه بعد سنتين أو ثلاث سنوات من العمل، في أغلب الولايات الأمريكية، يصبح المعلمون مثبتين في الخدمة وممارسة المهنة؛ مما يجعل من المستحيل رفتهم من العمل. وفي ولاية نيويورك في عام ٢٠٠٨م، لم يتم رفت إلا ثلاثة معلمين من إجمالي يقدر بثلاثين ألف معلم، لأسباب جوهرية. إن الإحصائيات المتعلقة بهذا الصدد مثيرة للدهشة ولافتة للنظر، كما أن النسبة المئوية للمعلمين، الذين تمَّ الاستغناء عنهم لتواضع أدائهم التدريسي في ولاية شيكاغو — فيما بين عامي ٢٠٠٥م، ٢٠٠٨م (حسب أحدث البيانات والأرقام التي تمَّ الحصول عليها) كانت (٠,١).. وكانت النسبة صفرًا في المائة في ولايتي آكرون وأوهايو، وفي ولاية توليدو، كانت النسبة (٠,٠١)، وفي ولاية دنفر كانت النسبة صفرًا

في المائة. وما يجدر الانتباه اليه هو أن اتحادات المعلمين لا تقع عليها المسئولية في ذلك؛ إذ إن ثمة مشرفين وإداريين كثيرين لم يحاولوا أن يتخلصوا من المعلمين ذوي الأداء المتواضع ("أو حتى يتم نقلهم إلى مدارس أخرى، يتسم فيها الأداء العام بعدم الإجادة أو البراعة؛ مما يساعد على محدودية نطاق الآثار السيئة ومحاولتها تصحيحها ومعالجتها فيما بعد") (لا نتفق مع المؤلف فيما ذهب إليه؛ إذ إننا لدينا تجربة سيئة في كافة شئون الخدمات المجتمعية العامة؛ إذ يتم نقل المؤدي ضعيف المستوى لهذه الخدمة إلى مكان أكثر سوءًا وبعدًا في عقاب واضح، ولكن ليس للمؤدي نفسه، ولكن لمن سيقوم بخدمتهم في المكان الجديد، بدلاً من تكثيف دورات تقييم وتعديل أداء وعلاج عيوبه، أو نقله إلى مهنة أخرى تتناسب مع قدراته المتواضعة– المترجم). وعامًا بعد عام، نصل إلى أن حوالى(٩٩٪) من المعلمين يتم تصنيفهم على أنهم "ذوو أداء مرضٍ"من خلال الأنظمة المدرسية التي يؤدون بها، كما أن مسألة فصل معلم تستتبعها معركة قضائية، مكلفة للغاية مع الاتحاد المحلى للمعلمين (انظر الموقع الإلكتروني: www.newsweek.com).

وبالمثل، تزايد مستوى الانتقادات الموجهة إلى أنظمة تقييم المعلم، من خلال عدد من التقارير غير الرسمية، كان أحدها بعنوان"هيا إلى ساحة القضاء"(توك، روثمان، ٢٠٠٨م)، وقد نوقشت هذه المسألة بإيجاز في الفصل الثاني. وفي الاتجاه الذي ذهب إليه مقال توك وروثمان، سارت دراسة متعلقة بالنظام المدرسي في ولاية شيكاغو؛ إذ رصدت الدراسة (٨٧ ٪) من إجمالي (٦٠٠) مدرسة، لم يكن من بين معلميها حالة واحدة لتصنيف "معلم ذو أداء غير مرض" فيما بين عامى٢٠٠٣م/ ٢٠٠٦م، بل وصل الأمر إلى أنه حتى من بين هذه المدارس، كانت هناك(٦٩)مدرسة قد صنفت على أنها "فاشلة تربويًّا" (يلمح المؤلف إلى ضرورة ملاحظة القارئ لمدى التناقض بين عدد

المدارس الفاشلة تعليميًّا، وعدد المعلمين ذوي الأداء غير المرضي– المترجم). وربما يكمن الأمر الأكثر صداماً ولفتاً للانتباه في حقيقة أن كل أنماط تقييم المعلم خلال هذه السنوات(٢٠٠٣م– ٢٠٠٦م)، لم تسجل إلا (٠,٣٪) كتصنيف لمعلمين ذوي أداء غير مرض.. وعلى خلاف ذلك، ومما يثير الدهشة، جاء (٩٣٪) من معلمي المدينة، البالغ عددهم (٢٥) ألف في تصنيف "ممتاز" أو"متفوق".

بالإضافة إلى ذلك، فإن تقرير توك وروثمان يرسم صورة مراحل التعليم قبل الجامعي، الاثنتي عشرة، في هذا الوطن بأنها تفتقر غالبًا إلى التغذية الراجعة الواقعية فيما يتعلق بالمعلمين. وكما ورد في التقرير، فإننا نورد نتائج دراسة متعلقة بأنظمة التقييم في الولايات المتحدة الأمريكية في الجدول(٧–١)، فيما يخص المعلمين غير المثبتين والمثبتين.

جدول رقم (٧-١): عدد التكرارات الحادثة لمرات التقييم لمعلمين مثبتين وآخرين غير مثبتين، في أكبر خمسين إدارة تعليمية بالولايات المتحدةالأمريكية

معلمين غير مثبتين	
مرتان كل عام	٢٠ ٪
مرة كل عام	٥٢ ٪
مرة كل عامين	٢ ٪
لم يحدث تقييم	٢٦ ٪
معلمين مثبتين	
مرة كل عام	٣٤ ٪
مرة كل عامين	١٢ ٪
مرة كل ثلاثة أعوام	١٤ ٪
مرة كل خمسة أعوام	١٢ ٪
لم يحدث تقييم	٢٨ ٪

إن نتائج الجدول رقم (٧– ١) لافتة للنظر وصادمة، لاسيما عندما يظهر تناقضها مع الأداء البحثي المتعلق بمسألة الخبرة. وكما وصف من قبل، فإنه لكي تصبح خبيرًا، فإن عليك أن تندمج وتشارك في أداء مركز مفحوص، وأن تتلقى تغذية راجعة، تم فحصها ودراستها جيدًا، لمدة لا تقل عن عشر سنوات. إن نتائج الجدول رقم (٧– ١)لم تكن مصممة لتوفير أي من البعدين (الأداء والممارسة المركزة، أو التغذية الراجعة اللازمة – المترجم).

بالإضافة إلى ذلك، لنناقش حالة المعلمين غير المثبتين الذين يحتاجون إلى تغذية راجعة أكثر؛ إذ لم تكن هناك إدارة تعليمية واحدة من بين الـ (٥١) إدارة تعليمية الأكبر من الإدارات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، أية تغذية راجعة أكثر من مرتين في العام الواحد. وبالنسبة للمعلمين المثبتين لم تقدم أية إدارة تعليمية تغذية راجعة أكثر من مرة واحدة في العام. ومع المعطيات التي تؤكد أن الأمر يحتاج – على الأقل– إلى عشر سنوات لكي يصبح المعلم خبيرًا، فإن الإدارات التعليمية كان من الضروري عليها أن تزيد معدل التغذية الراجعة المقدمة إلى معلمي الفصول، إذا رغبت بالفعل في تحسين المهارات التربوية لدى هؤلاء المعلمين وزيادة خبراتهم.

ويبحث كل من توك وروثمان إلى نقطة أبعد من ذلك(٢٠٠٨م)؛ حيث يوضحان أن المؤشرات الاستاتيكية مثل اعتمادية المعلم ليست متوقعات جيدة بالشكل الكافي، عمّا إذا كان الطلاب قد تعلّموا بالفعل في فصل خاص لمعلم أم لا:

> ولكن الدراسات الحديثة قد وجدت أن مثل هذه المؤهلات (الترخيص بمزاولة المهنة لمعلم) لا تعتبر ضمانات كافية لإيجاد معلمين مؤثرين وفاعلين. فمثلاً؛ توصل تقرير صادر عام ٢٠٠٥م على عينة بحث بلغت (٩) آلاف معلم بولاية لوس أنجلوس، أصدره توماس كين من جامعة هارفارد، ودوجلاس شتايجر من جامعة دارتموث إلى عدم وجود فروق دلالية في النتائج المتعلقة بإنجاز الطلاب، الذين يتم التدريس لهم من قبل معلمين مؤهلين، وإنجاز طلاب تلقوا تدريسهم من قبل معلمين يفتقرون إلى

التأهيل اللازم. بل إن هناك بعض الحالات التي تفوق فيها الطلاب من النوعية الأخيرة على الطلاب الذين درس لهم معلمون مؤهلون(ص٢).

صدر تقرير آخر بعنوان "تأثير ويدجت" (وايزبرج، وآخرون، ٢٠٠٩م)، كما ذكر في الفصل الثاني من الكتاب هذا، يتضمن خلاصات مماثلة عن تقييم المعلم. وكما وضح في هذا الفصل، فإن تسمية "تأثير ويدجت" تمَّ اشتقاقها من الاسم غير العادي من الفرضية القائلة: إن نظام التعليم، في مراحله الاثنتي عشرة، يميل إلى معاملة المعلمين على أنهم أجزاء من نظام تبادلي وتتابعي مرتبط بقضية إنجاز التعلّم (يقصد المؤلف بهذه التسمية مجموعة الفوائد التي يحصل عليها المعلمون من هذا النظام التعليمي، الذي يوظفهم للقيام بهذه المهمة "إنجاز الطلاب"، وكأنها المعيار الوحيد لاستمرار المعلم في هذا النظام وحصوله على هذه الفوائد فحسب، من دون احتفاء ببقية جوانب الأداء لديه– المترجم). لقد قام المؤلفان (كين وشتايجر) بفحص أداءات وممارسات اثنتي عشرة إدارة تعليمية، عبر أرجاء البلاد كلها، بالتوازي مع الحالة القائمة من الأداء ونظم الإدارات التعليمية وسياساتها.. ويمكن إيجاز الخلاصة النهائية، التي توصلا إليها فيما يلي: "إن فاعلية المعلم وكفاءته – العامل الأكثر أهمية بالنسبة للمدارس في تحسين إنجاز الطالب – لا يتم قياسها وتسجيلها أو استخدامها للاستدلال على اتخاذ القرار بأي صورة من الصور"(ص٣). وليدعما رأيهما، عرضا أشكالاً توضيحية مقنعة للغاية من أغلب الإدارات التعليمية التي درساها.

الشيء المميز أو الفارق في أسلوب التغذية الراجعة المقدمة للمعلمين كان متمثلاً في عدم التيقن من أن هناك إدارة تعليمية تستخدم مقياسًا ثنائيًّا لتقييم المعلمين (فمثلاً؛ يتم تقييم المعلمين إما "مرض في الأداء" أو "غير مرض في الأداء") كمقابل للقياس باستخدام تصنيفات متعددة (مثل: متميز/ جيد جدًّا/ مرضٍ/ يحتاج إلى تحسين/غير مرضٍ).

إن مؤلفي كتاب"تأثير ويدجت" ينتقدان – بشكل خاص– النظم التي تستخدم مدخلاً ثنائيًّا: في الإدارات التعليمية التي تفترض أن كل المعلمين المثبتين (أكثر من

نسبة ٩٩ ٪) يتلقون تقدير "مرضٍ"، بينما العدد الذي يتلقى تقدير "غير مرضٍ" لا يصل إلى نسبة (١ ٪)، وفي هذه الإدارات التعليمية، فإن ذلك يحدث فارقًا ضئيلا في أن كلاً من هذين التصنيفين متاح، بينما يستخدم في الممارسة الواقعية واحد منهما فقط (ص١١)، حتى عندما تستخدم التصنيفات المتعددة من التقييم، فإن النتائج تكون متماثلة. ولتوضيح الأمر، علينا أن نناقش الجدول رقم (٧– ٢) والذي يضع قوائم للنسب المئوية للمعلمين المثبتين في كل تصنيف على حدة، من الأنظمة الثنائية التصنيف في إدارتين تعليميتين، لمنطقتين حضريتين من الولايات الامريكية في ولايتين، تقعان في وسط الغرب الأمريكي.

جدول رقم (٧-٢): توزيع المعلمين من خلال نظم تقييمي متعدد التصنيف في منطقتين حضريتين في وسط الغرب الأمريكي

المنطقة الأولى : إدارة تعليمية بها ٣٤٨٨٩ معلمًا مثبتًا		
التصنيف	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
متفوق	٪ ٦٨,٧٥	٪ ٦٨,٧٥
متميز	٪ ٢٤,٩٦	٪ ٩٣,٦٥
ذو أداء مرض	٪ ٦,١	٪ ٩٩,٧٥
ذو أداء غير مرض	٪ ٠,٤	٪ ١٠٠,١٥
المنطقة الثانية : إدارة تعليمية بها ١٠٦٢ معلمًا مثبتًا		
التصنيف	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
متميز	٪ ٦٠,١	٪ ٦٠,١
جيد جدا	٪ ٣١,٣	٪ ٩١,٤
ذو أداء مرض	٪ ٨,٠	٪ ٩٩,٤
ذو أداء يحتاج إلى تحسين	٪ ٠,٧	٪ ١٠٠,١
ذو أداء غير مرض	٪ ٠,٠	٪ ١٠٠,١

لاحظ أن النسبة المئوية التراكمية تصاعدت بما يتجاوز المائة في المائة حسب معدلات التقييم المسجلة.

بمراجعة الجدول السابق، نجد أنه في المنطقة أو الإدارة التعليمية الأولى (التي كان عدد المعلمين المثبتين بها ٣٤٨٨٩ معلمًا) وصلت نسبة مَنْ حصلوا على تصنيف متفوق (أعلى درجات التصنيف) ٦٨,٧٥ ٪ من إجمالي عدد المعلمين، في مقابل ٦٠,١ ٪ من إجمالي عدد المعلمين المثبتين في الإدارة التعليمية الثانية (والبالغ ١٠٦٢ معلمًا)؛ مما يثير الاضطراب؛ خاصة حول النسبة المئوية للمعلمين الذين حصلوا على أقل التصنيفات رتبة، والفارق بينها وبين النسبة المئوية للمعلمين الحاصلين على أعلى التصانيف رتبة (٦٨,٧٥ ٪ – ٠,٤ ٪ في الإدارة التعليمية الأولى)، و(٦٠,١ ٪– ٠,٠ ٪ في الادارة التعليمية الثانية)، وهذه النسب تحدث فارقًا ضئيلاً للغاية، إذا حاولنا فَهم دلالة هذه الأرقام من منظور إحصائي. ولتوضيح هذه الدلالات، يصرح كل من أريكسون وتشارنيز (١٩٩٤م) بأنه من الطبيعي أو النمطي أن تصل نسبة (٢ ٪) فقط من الأفراد المندرجين ضمن أي مجال معقد، مثل التدريس، إلى مستوى "خبير" في أي نقطة طوال مدة ممارسة المهنة. ومن ثم، فإنه إذا قصد بالتصنيفات العليا في الإدارتين الواردتين في الجدول رقم (٧– ٢) أن تحدد "درجة خبير" أو حتى بما يقارب مستوى "خبير"، فإن هاتين الإدارتين والإدارات التعليمية الأخرى المماثلة لها في توزيع تصنيفات المعلم، سيمكنها توقع حدوث إنجاز استثنائي. ولأن الأغلبية الساحقة في هاتين الإدارتين من المعلمين قد حظت بقمة التصنيفات الاصطلاحية لمهاراتهم التربوية، فإن غالبية طلابهم، سيتوقع منهم تحقيق انجاز استثنائي. ولسوء الحظ، فإن الحالة واقعيًّا ليست على هذا النحو!! إن الإدارات التعليمية التي لديها غالبية من التصنيفات العالية الرتبة للمعلمين لمرات عديدة تتسم – للغرابة– بأن لديها طلابًا أصحاب مستويات منخفضة تمامًا من الإنجاز(انظر: توك، وروثمان، ٢٠٠٨م، وويزبيرج، وآخرون ٢٠٠٩ م). وبشكل واضح، فإن تقييم أغلب الإدارات التعليمية – إن لم يكن كلها– تنقصه أمور كثيرة من بينها الدقة، وهذا دليل للمعلمين أنفسهم. علينا

أن نعيد رؤية وقراءة الملاحظات التالية، التي أوردها ويزبيرج وزملاؤه في دراستهم للإدارات التعليمية التي تمَّ مسحها:

"تم تصنيف المعلمين ذوي الأداء الضعيف على المستوى نفسه لبقية المعلمين أمثالنا، وهذا أمر يثير الحنق لدى معظمنا ممّنْ يجيدون عملهم "(من أقوال أحد المعلمين– ص١٠).

" يتلقى المعلمون الجدد دعماً ضعيفاً للغاية في إدارتيّ التعليمية، وهو أحياناً ما يكون دعماً محكوماً عليه بالفشل. وبعد، فإنه لا أحد يلاحظ الأداء، كما أن أغلب هؤلاء المعلمين الجدد يجتازون الاختبارات المتعلقة بكفاءاتهم وأداءاتهم، من دون أن يتلقوا أي تقييم يرصد "حقيقة هذه الإداءات أو مواطن قصورها" (من أقوال أحد المعلمين– ص ١٥).

"أعتقد أن الأمر يحتاج إلى عمل شاق..إذ يتكتل المعلمون ذوو السمعة السيئة مع بعضهم البعض، في توحد مع معلمين عاديين أو متوسطي الأداء.. ومما يزيد الأمر سوءاً أن المشرف لا يفعل شيئاً مطلقاً مع أي معلم منهم"(من أقوال أحد المعلمين– ص ١٦).

"من أسهل الأشياء بالنسبة للمديرين أن يقوموا بذلك التقييم بواقعية، وعليهم أن يتوقعوا مقاومة ما على الأقل.. ولكن للأسف، فإن الوقت ليس في صالحهم في أغلب الأحيان، كما أنهم يفتقرون إلى السلطة اللازمة للقيام بالتدريب أو تصحيح أو تحسين أداء المعلمين غير الأكفاء.. بالإضافة إلى ذلك يظل المعلمون الممتازون بعيداً عن الإثابة على قيامهم بأداء رائع.. بينما ينعم المعلمون السيئون بكل المزايا"(من أقوال أحد المعلمين– ص ١٩٩).

" إنني لا أشعر بذلك القدر الكافي من التدريب للقيام بمسألة تقييم معلم، فهناك أدوات متعددة للتقييم، ولكن لا أحد يهتم بمراجعتها معك.. كما

أننـا لم نتـدرب علـى ذلـك.. وكمشـرف إداري مسـؤول في العـام الأول للممارسة، فأنت تحاول القيام بذلك وتتحرك عبر آليات الأداء المختلفة، لأن عليك القيام به على أية حال"(من أقوال أحد المشرفين الإداريين– ص٢١).

"يحرص العديد من المعلمين أن يحصلوا على تصنيف (متفوق)، ولا يقبلون ببساطة تصنيفًا أقل من ذلك.. كما يبدو أنه طريق سهل للإداريين أن يساعدوهم في ذلك – دون دقة كافية – لتجنب المواجهة والجدال مع المعلم" (من أقوال أحد المعلمين– ص٢٢).

" هناك معلمون يصبون أرواحهم وقلوبهم أثناء قيامهم بالتدريس، ويدمي قلوبهم الألم إذا عرفوا أن كل ما ناله الطلاب من معارف وعلوم في فصلهم قد لا يستمر إذا انتقلوا إلى فصل آخر، فهذا قد يسبب امتعاضًا وإحباطًا في ثقافتنا المدرسية "(من أقوال أحد المعلمين– ص٢٤).

" لابد من أن تحقق عملية التقييم تطوير للمعلم كهدف أساسي، وليس كمجرد عملية تحديد رقم ما على مؤشر مرجعي ما (أي تحديد مستوى التصنيف وحسب – المترجم). وكما هو النظام الآن، فليست هناك تغذية راجعة فورية للمعلم في أي صيغة تنظيمية. إن المعدلات تعتمد على استشهادات صلبة جامدة فاقدة للدلالة والقيمة، إنها خلاصة لطرق التدريس الضعيفة، تمنح فيها درجة أو تصنيف لمعلم من دون مناقشة" (من أقوال أحد المعلمين– ص ١٤).

حتى بالنسبة لاتحادات المعلمين، فإن الأمر غالبًا لا يعدو مجرد تطبيقات جامدة على إصلاح خطى تقييم المعلم، تحاول إدراك مزايا نظام أكثر حزمًا وعدلاً. ونتوقف مرة أخرى أمام استشهاد لنقابة بيوبلو للمعلمين، التي كانت إدارتها

التعليمية جزءًا من الإدارات، التي قام ويزبيرج وزملاؤه بمسحها في الدراسة التي أشرنا إليها من قبل (دراسة ٢٠٠٩م):

"إننى أعتقد أن كل دافعي الضرائب سيأتون معًا للتوصل إلى نظام أكثر مصداقية ومغزى وإنتاجية للمعلمين والإداريين وكفاءة التقييم المدرسي. إن المعلمين أصحاب مهنة، يقدرون النهج العلمي الذي اختاروه لأنفسهم، ويحبّون العمل مع زملائهم، الذين يقدرون أداءهم ويحبّون طريقة تدريسهم بشكل عام. إن المعلمين والإداريين يعملون معًا في نظام، يحثُّ المعلمون على الإيفاء باحتياجات طلابهم، ورفع نوعية التدريس المقدم لهم، وتنمية المناهج المؤثرة الفاعلة، مما يعود بالفائدة على الجميع" (نقابة بيوبلو للمعلمين– ص٤٠).

التقدم في تقييم المعلم

يمكن تشخيص تقييم المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية على أنه حجر عثرة، يتحرك بقوة القصور الذاتي ليس إلا، من دون الاعتماد على قوة دفع حقيقية تنهض بعملية التقييم.. وهذا القصور الذاتي نتيجة طبيعية للمحاولات الجادة النادرة – إن وجدت– لتغيير أداءات تقييم المعلم. وكنتيجة تابعة لذلك، فيمكن للواحد منا– بمنطقية مبررة– توقع أن تقييم المعلم ليس مماثلاً أو قابلاً للتغيير الحاد والملموس في المستقبل القريب. وهذه حقيقة لا تقاوم؛ إذ أثبت العقد الأول من القرن الحادي والعشرين دليل ضعف وهشاشة القصور الذاتي، الذي يمكنه أن يحتفظ بعملية تقييم المعلم في حالتها الثابتة.

في عام ٢٠٠٠م، بدأ برنامج المعلم المتقدم (TAP) بوساطة رجل الأعمال المعروف لوويل ميلكن. وقد حظى نموذج ذلك البرنامج باهتمام ملحوظ كأسلوب أداء، كان يمثل جانبًا من جوانب متعددة لمدخل تقييم المعلم؛ إذ كان يسمح للمدارس بأن

تحدد مجموعة شائعة من سمات وخصائص التدريس الجيد، ثم يقوم بعدئذ باستخدام بعض زملاء المعلم: كعارضين لهذه السّمات، وكمتكمنين من أداءاتهم للعمل مع زملاء آخرين لتحسين مهاراتهم (ساوشوك، ٢٠٠٩م). كان البرنامج يعتمد على **أربعة** مكونات رئيسة: يسمح المكون الأول للمعلم بالترقي في سلم الأداء المهني؛ حيث ينتقل من معلم ممارس لمهنة إلى معلم عارض للأداء والممارسة، يمكنه أن يشارك في الجهود المتعلقة بالتنمية المهنية للآخرين، ثم ينتقل إلى معلم متميز ومتمكن، يستطيع تدريب فرق من المعلمين والتدريس لهم، وعرض الدروس أمامهم، وملاحظة أداءات وممارسات المعلمين الآخرين. ويتعلق المكون الثاني بالتنمية المهنية المستمرة، والتدريب غير المنقطع؛ حيث يقوم فيه المعلمون المتميزون بقيادة فرق تعاونية، تركز على أداء الطالب والممارسات الفاعلة والمؤثرة للتدريس. أما المكون الثالث، فهو النظام الذي يركز بشكل تربوي على مقاييس الاعتمادية المؤثرة، والتي يتلقى فيها المعلمون تغذية راجعة تطورية (موجزة) تعتمد على سلسلة مؤشرات مرجعية، تصف تدريس هؤلاء المعلمين في مختلف المجالات(المواد).. ويأتي المكون الرابع والنهائي في نموذج التعويض القائم على الأداء، والذي يمكن فيه للمعلمين الحصول على دخل إضافي، يعتمد تحديده على الدمج بين إنجاز الطلاب في فصولهم، والإنجاز العام للمدرسة وتقييمات المعلمين. إن عديداً من عناصر"برنامج المعلم المتقدم – TAP" تعتبر مرآة عاكسة للتوصيات المطروحة في هذا الكتاب.

هناك مؤشر آخر على تغيير الرؤية المتعلقة بتقييم المعلم، وهو ذلك النجاح اللافت للنظر للمجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس(NBPTS). وكما وصفنا من قبل في الفصل الأول، فإن بدايات هذا المجلس تشكلت في أواخر القرن العشرين من دراسات وتوصيات، قام بها كل من ألبرت شانكر والاتحاد التعاوني لمؤسسة ديل كارنيجي في الولايات المتحدة الأمريكية. وحاليًا، فمن المقدر أن حوالي(٨٢) ألف معلم قد حققوا معايير هذا المجلس القومي، وحصلوا على شهادات من المجلس، على الرغم

من الحقيقة التي تؤكد بضرورة حثّ المعلمين على البدء في دراسة هذه المعايير، ومواصلة ذلك حتى الحصول على شهادة المجلس. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه العملية – في حد ذاتها – صعبة ومعقدة وتستنزف وقتًا طويلاً.

وتعتمد عملية إصدار الشهادات في المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس على خمسة فروض أو اقتراحات أساسية، يمكنها أن تلخص"الحصاد المعرفي، والمهارات، والإحلالات، والآراء، والأفكار" التي تشكل في مجملها خصائص المعلم، الحاصل على شهادة مصدق المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس (انظر الموقع الإلكتروني: www.nbpts.org)كما يلي:

١. يبرهن المعلمون على التزامهم نحو الطلاب وتعلّمهم – ضمن أشياء أخرى– من خلال "جعل المعرفة متاحة لكل الطلاب "عن طريق" معاملة الطلاب سواسية دون تمييز" و"توفير المعرفة العميقة والكافية لأن يفهم الطلاب كيف ينمون ويتعلمون".
٢. يستعرض المعلمون "إجادتهم وتمكنهم مما يدرسونه من مواد للطلاب، وكذلك قدراتهم على التنافس في تطبيق وممارسة الاستراتيجيات التعليمية الأكثر تطبيقًا وصلة بالموضوعات التي يدرسونها".
٣. المعلمون "مسئولون عن إدارة تعلّم الطالب وعرض ذلك التعلّم"، بما في ذلك من الحرص الدائم على حثّ الطلاب وإدماجهم في الأداءات الفصلية ودافعيتهم، والتركيز على ممارستهم: وهذا المقترح يتحدث عن معدل التنافسية في معدل تقييم تعلّم الطالب، سواء: على المستوى الفردي أو المستوى الجماعي.
٤. يقوم المعلمون – بصورة تنظيمية متسقة – "بدراسة الانعكاس الحادث على أداءاتهم برؤية نقدية"، كأساس لإحداث التحسن المستمر.
٥. "يتعاون المعلمون مع زملائهم الآخرين ليحسنوا تعلّم الطالب".

وما عرضناه من الخطوات الخمس السابقة يمثل المسئولية الملقاة على عاتق معلم، يريد الحصول على شهادة المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس؛ ليطرح ملف الإنجاز المتعلق بالأداءات الفصلية، التي تتضمن أوصافًا مكتوبة عن حلقات تدريسية ترافق أداءات الطالب، وتسجيلات على شرائط فيديو للتفاعلات بين الطلاب، وأدلة على الإنجازات الطلابية خارج الفصل، والتي تحمل تأكيدًا واضحًا على تعلّم الطلاب. وتتكلف عملية تكوين ملف الإنجاز– مبدئيًا– حوالى (٥٠٠) دولار غير مدعمة (أي لا تقدم أي جهة رسمية أي جزء من هذا المبلغ كدعم للمعلم، الذي يقوم بتكوين هذا الملف – المترجم). بعد طرح ملف الإنجاز، يقوم كل متقدم بطلب الحصول على شهادة اعتماد من المجلس، بتلقي محتوى معرفي متعلق بما يقوم بتدريسه على البريد الإلكتروني، مكون من ستة تمارين قائمة على الاستجابة التنظيمية. يقوم استصدار شهادة الاعتماد نهائيًّا على حتمية اجتياز المعلم للتقييم على المستويين: ملف الإنجاز، والاختبار على البريد الإلكتروني، ودفع حوالى (٢٠٠٠) دولار إضافية. وبمجرد أن تصدر شهادة الاعتماد، فإنها صالحة لمدة عشر سنوات (ساوشوك،٢٠١٠ م). ومرة أخرى، فإن معظم الأداءات والعمليات التي يقوم بها المجلس، يعد مرآة واضحة وصريحة للتوصيات التي أدرجناها في هذا الكتاب.

رؤية جديدة لتقييم المعلم

في بداية هذا الكتاب لاحظنا أن الغرض الأساسي من الإشراف على المعلم وتقييمه هو تحسين كفاءة المعلم وفاعليته. وفي هذا الفصل، نركز على موضوع التقييم؛ حيث ركزت الفصول السابقة على الإشراف. ومن خلال التصميم، فإن معالجتنا لموضوع تقييم المعلم موجزة، وذات مستوى سطحي بصورة طبيعية؛ لأننا لا نناقش موضوعات جانبية، مثل: الترخيص بممارسة المهنة والتثبيت المهني وكفاءة الأجر المقدم للمعلم، على الرغم من أن هذه الموضوعات تعتبر قضايا مهمة، يمكن أن تدلنا على بعض الفروق المميزة، التي تمَّ توضيحها في سياق هذا الكتاب. ولمزيد من

الاطلاع على المناقشات غير الرسمية لهذه الموضوعات، يمكن مراجعة أعمال كوتشران– سميث وباور(٢٠١٠م) وجروسمان، ولويب (٢٠١٠م) وجونسون، وباباي (٢٠١٠م).

وبصورة مؤسسية، فإن الفصول السابقة قد وضعت نظامًا، يمكن المعلمين– باتساق– من تلقي صيغ متعددة من التغذية الراجعة، تستخدم كأساس للنمو في المهارات النوعية، خلال مجالات تنافسية خاصة لدى المعلمين. كما يتلقى المعلمون مؤشرات متعددة من إنجاز الطالب للـ"القيمة المضافة"، مثل: درجات الحصاد المعرفي، والدرجات المتبقية. وكما نوقش في الفصل السادس، فإن هذه القياسات المستخدمة يمكن عند تطبيق كل منها – على حدة – أن تؤدي إلى خلاصات خاطئة (غير صائبة) عن المعلمين. وعلى أية حال، فإن مقاييس نمو المعلم التربوي (المجال الأول)، مع وضع كثرتها في الاعتبار، وإنجاز القيمة المضافة لدى الطالب يمكن أن يوفرا أساسًا لمدخل غير وصفي صارم لتقييم المعلم. وكما يقرر دافيد (٢٠١٠م)، فإن هناك – على الأقل– دراسة واحدة أوضحت أن معظم المعلمين يدعمون مدخل المستوى المتعدد (كوجشال، وأوت، ولازاجنا، ٢٠١٠م). كما يوضح توك، وروثمان عدة آراء وأفكار مماثلة فيما يلي :

> إن التقييمات الموضوعية – مع استخدام المعايير ودرجات المؤشرات المرجعية والملاحظات المتعددة للأداء الفصلي من خلال مقيمين متعددين، والدور المتعلق بأداء الطالب والانعكاس الحادث على أداء المعلم – تعد أدوات قيمة، بغض النظر عن الدرجة التي يمكنهم بها توقع إنجاز الطالب، وكذلك عمّا إذا كانوا سيستخدمونها لاستئصال بعض المعلمين سيئي الأداء أو كثير منهم. إنهم يسهمون بشكل كبير للغاية في تحسين التدريس، أكثر بكثير مما تسهم به التقييمات أو الاختبارات بمفردها. كما أنهم يسهمون بشكل كبير للغاية في تحسين المناخ المهني

في المدارس. ونتيجة لذلك، فإنهم يجعلون التدريس المدرسي العام أكثر فاعلية وتأثيرًا، مشارفًا لمستوى الموهبة الذي يحاول الأداء المهني فيه — بمعاناة— تطويع الطلاب للوصول إلى هذا المستوى، والاحتفاظ به. إن القادرين من المعلمين يرغبون في العمل في بيئات، تمكنهم من فَهم ما يتلقونه وما يطرحونه من معارف ومعلومات، ويرغبون كذلك في استخدام أنظمة تقييم كآليات تحقيق أداءات التحسين المهني، وإدراك أن التدريس مثله مثل أي مشروع آخر؛ لذا فإن لأنظمة التقييم الموضوعي رسالة مؤداها أن المعلمين ممارسون لمهنة، ويؤدون عملاً مهمًا (ص١٣).

وانطلاقًا من فرضية مؤداها أن للإدارة التعليمية مقاييس متعددة، تعتبر خبرة المعلم في المجال الأول وإنجاز القيمة المضافة لدى الطالب، فإن لدينا توصية أساسية مهمة تضع في اعتبارها من الآن عملية تقييم المعلم: *"يجب أن يمرَّ تقييم المعلم بمراحل مختلفة من التطور، آخذة في التحرك صوب إدراك الخبرة وحيازتها"* .

وكما وصف من قبل في هذا الفصل، فإن بعض الإدارات التعليمية تستخدم أنظمة تقييم سنوية، ذات تصانيف متعددة لأداء المعلم، مثل: متفوق/ ممتاز/ ذي أداء مرض/ ذي أداء غير مرض. وهذا لا يماثل حالة إدراك المراحل المختلفة لخبرة التدريس، على الأقل، كما قمنا نحن بتعريفها. إن مراحل خبرة المعلم ليست مخصصة لتقوم على أسس سنوية، بل إنها تمثل تلك المراحل، التي يمرُّ بها تطور أداء المعلم عبر مسار يؤدي — في نهايته — إلى امتلاك الخبرة. وفي الحقيقة، فإننا نؤمن بأهمية محاولات تحديد تقييمات سنوية للمعلمين، حسب أداءاتهم وممارساتهم، لا سيما تلك الأداءات المتصلة بإنجاز"القيمة المضافة"، تلك المحاولات التي ستظل ببساطة موضع تصدع واختراق؛ نتيجة عدم إحكام ودقة إنجاز"القيمة المضافة" وتحديد درجاته، وكذلك الأمر بالنسبة للدرجات العاكسة للأداء في المجال الأول. وعلى أي حال، فإنه يمكن ملاحظة التقدم

وتوثيقه، عبر الوقت، خلال مراحل محددة بدقة ووضوح للخبرة، ويصور الشكل رقم (٧-٣) التتابع الممكن لهذه المراحل.

يشار إلى المرحلة الأولى في الشكل رقم (٧-٣) باعتبارها "وضع المعلم المبتدئ"، كما أن المعايير المتعلقة بالعضوية في هذا التصنيف ترتبط بالدرجات الأقل في إنجاز "القيمة المضافة" من مستوى الـ (٣٤ ٪) حسب معدلات الإدارة التعليمية. وبشكل مختلف يمكن القول: إن هذا الإنجاز لهؤلاء المعلمين يأتي في الثلث الأخير من الدرجات التي ترصدها الإدارة. وعلى الرغم من انخفاض هذه الدرجات - تقريبيًا- فإنها نمطية بالنسبة للمعلمين المبتدئين، الذين لا يتوقع منهم تقديم إنجاز "القيمة المضافة" للطالب، بخلاف المعلمين المتفوقين ذوي الخبرة الأكثر بطبيعة الحال. وبالتقريب إلى المجال الأول، فإن المعلمين في هذا التصنيف يعملون للحصول على أدنى حد من الدرجات المخصصة للمعلمين المبتدئين، حسب مستوى البداية (١) على كل الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية الواردة في المجال الأول. وللتحرك إلى التصنيف التالي، فهناك معيار وحيد يحتم ضرورة إظهار هؤلاء المعلمين ما يثبت قدرتهم - بدقة واضحة- على تنفيذ هذه الاستراتيجيات والسلوكات، حتى تلك، التي قد لا يكونون على مستوى الطلاقة والتمكن في أدائها. وبشكل مختلف، يمكن القول: إنه لكي تنتقل متجاوزًا "المعلم المبتدئ"، فإن عليك- كمعلم- ضرورة إظهار الحد الأدنى من الدرجات أو المعدل الثاني لكل الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية الواردة في المجال الأول. إن المسئولية الأساسية للمعلمين في "المعلم المبتدئ" تكمن في ضرورة مواصلة زيادة مهاراتهم فيما يتعلق بهذه الاستراتيجيات والسلوكات. وليتم هذا، فمن المتوقع منهم أن يتواصلوا مع زملائهم بخصوص المجالين الأول والثاني، وضرورة البحث عن زملاء يقومون بالعرض والمساعدة. كما ينبغي عليهم أيضًا دراسة الانعكاس الحادث على أدائهم الذاتي في التدريس (المجال الثالث)، والاندماج في الأنشطة التي تدفع الإعداد ال أكاديمي والأداء المهني (المجال الرابع).

جدول (٧-٣): مراحل تطوير المعلم.

المرحلة	الإنجاز ومعايير المجال الأول	المسئوليات
"المعلم المبتدئ"	• درجات إنجاز "القيمة المضافة" أقل من ٣٤٪ حسب معدلات الإدارة التعليمية . • درجات الحد الأدنى لمستوى البداية (١) على كل عناصر المجال الأول.	• مواصلة العمل على تحسين إنجاز الطالب للقيمة المضافة ودرجاتها، من خلال زيادة الخبرة في الاستراتيجيات والسلوكات، التي تمَّ اختيارها من المجال الأول. • التواصل مع المعلمين الآخرين بخصوص الممارسة الفاعلة في المجالين الأول والثاني (التخطيط والإعداد). • العمل في المجالين :الثالث والرابع.
المعلم الممارس	• درجات إنجاز القيمة المضافة فيما بين ٣٤٪، ٨٤٪ حسب معدلات الإدارة التعليمية. • درجات الحد الأدنى لمستوى التطوير(٢) وغالبية درجات التطبيق من المجال الأول. • درجات الحد الأدنى لمستوى التطبيق في المجالات (الثاني والثالث والرابع).	• مواصلة العمل على تحسين إنجاز القيمة المضافة للطالب ودرجاتها من خلال زيادة الخبرة في الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية، التي تم اختيارها من المجال الأول. • التواصل مع المعلمين الآخرين عن الممارسة الفاعلة بخصوص المجال الأول. • القيام بالتواصل مع المعلمين الآخرين فيما يتعلق بالمجال الثاني. • مواصلة العمل في المجالين: الثالث والرابع.
المعلم العارض	• تقع درجات إنجاز القيمة المضافة فيما بين المستويين ٨٥٪، ٩٧٪ حسب معدلات الإدارة التعليمية . • درجات الخبرة والابتكار(٤) على العناصر التي يتم اختيارها من المجال الأول، والتي تمثل الصيغة الذاتية للمعلم في التدريس الفاعل. ودرجات الحد الأدنى (٣) على كل العناصر الأخرى. • درجات الحد الأدنى (٣) على كل عناصر المجالات (الثاني والثالث والرابع).	• العمل مع "المعلمين المبتدئين" وكذلك مع المعلمين الممارسين لتحسين مهارتهم في المجالين:الأول والثاني. • القيام بأداءات المدرب الخبير. • إدارة الحلقات التدريسية وقيادتها . • مواصلة العمل في المجال الثالث. • تولي القيادة في المجال الرابع .
المعلم المتميز (المجيد)	• درجات إنجاز القيمة المضافة تتجاوز المستوى ٩٧٪ حسب معدلات الإدارة التعليمية .	• العمل مع "المعلمين المبتدئين" وكذلك مع المعلمين الممارسين لتحسين مهارتهم في المجالين: الأول والثاني.

	• درجات الجدة والابتكار (٤) على العناصر، التي يتم اختيارها من المجال الأول، والتي تمثل الصيغة الذاتية للمعلم في التدريس الفاعل، ودرجات الحد الأدنى (٣)على كل العناصر الأخرى الواردة في المجال. • درجات الحد الأدنى (٣) على كل عناصر المجالات (الثاني والثالث والرابع).	• القيام بقيادة الجولات الميدانية التعليمية. • القيام بأداءات المدرب الخبير. • تولى دور القيادة في المجال الرابع. • العمل مع مديري الإدارة التعليمية لإعداد سياسة لتقييم المعلم، والاندماج في عمليات تقييم المعلم.

والمرحلة الثانية الواردة في الجدول رقم (٧- ٣) تسمي المعلم الممارس أو المحترف. والمعيار المحدد للعضوية في هذا التصنيف هي أن تكون درجات إنجاز "القيمة المضافة" بين مستوى(٣٤٪)، و(٨٤ ٪) حسب معدلات الادارة التعليمية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن لدى المعلمين الممارسين أو المحترفين درجات الحد الأدنى من مستوى التطوير(٢) في كل عناصر المجال الأول، وكذلك أغلب درجات التطبيق (٣) أو أعلى. ولكن ذلك ليس مدعاة للقول: إن المعلمين المحترفين – تنظيميّا- يستخدمون كل الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية الواردة في المجال الأول. ولكن الحقيقة أن هؤلاء المعلمين- غالبًا- يستطيعون تحديد الاستراتيجيات التي يعتمدون عليها- نمطيّا- في فصولهم ليقوموا بذلك النوع من الممارسة أو الأداء. بالإضافة إلى هذه المعايير ، فإن المعلم المحترف يكون قد حصل على الحد الأدنى من الدرجات المتعلقة بمستوى(التطوير الثاني) على كل العناصر الواردة في المجال (الثاني) والمجال (الثالث) والمجال (الرابع). وهذه المسئوليات لدى المعلمين المحترفين هي الكامنة في مواصلة العمل على تحسين إنجاز"القيمة المضافة" للطالب ودرجاتها لدى طلابهم، وزيادة خبراتهم في الاستراتيجيات والسلوكات المختارة من المجال الأول. إن المعلمين المحترفين يتواصلون مع المعلمين الآخرين بخصوص استراتيجيات المجال الأول، مثلما يفعل المعلم المبتدئ في المستوى الأول.. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المعلم المحترف يقود المناقشات الخاصة بالمجال الثاني(الإعداد والتخطيط). كما يواصل المعلم المحترف

تطوير خبرته في المجالين: الثالث والرابع. وفي الغالب، سيكون مطلوبًا من المعلمين أن يصلوا إلى معدلات المعلم المحترف، إذا استمروا في أداء مهامهم ووظائفهم في الإدارة التعليمية.

بينما يطلق على المرحلة الثالثة من الجدول رقم (٧ – ٣) اسم "المدرس العارض"؛ حيث لا يكون مطلوبًا من المعلمين الوصول إلى معدلات هذه المرحلة باشتراط وجودهم في الخدمة بالإدارة التعليمية (يقصد المؤلف إمكانية الاستعانة بالمعلم العارض، حتى لو لم يكن مثبتًا في الإدارة التعليمية التي تستعين بخدماته– المترجم)؛ إذ إن المعلم العارض يستطيع الاحتفاظ بعقد عمل غير محدد مع الإدارة، ما لم يرتق مستواه إلى المعلم المحترف أو يتجاوزه. إن المعايير المتعلقة بالاندماج ضمن تصنيف "المعلم العارض" تتضمن درجات إنجاز "القيمة المضافة"، فيما بين مستويي (٨٥٪)، (٩٧٪) حسب معدلات الإدارة التعليمية. وبوضع المجال في الاعتبار، فإن "المدرس العارض" ليست له درجة في المستوى (الثالث) وتكون درجاته في المستوى (الرابع) على عناصر مختارة من المجال الأول. وهذه المجالات للأداء الاستثنائي في المجال الأول تشكل نموذج التوقيع للمعلمين العارضين. وبالإضافة إلى مهاراتهم في المجال الأول، فإن المعلمين العارضين يستعرضون الحد الأدنى من درجات المستوى (الثاني) لكل العناصر الواردة في المجالات (الثاني والثالث والرابع)، وكذلك أغلب درجات المستوى (الثالث) أو ما يتجاوزها. إن المسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين العارضين تتضمن العمل مع المعلمين المبتدئين، وكذلك مع المعلمين المحترفين لتحسين مهاراتهم في المجالين (الأول والثاني)، كما أنهم يقودون الجولات التدريسية، ويقومون بدور المدربين الخبراء كما وصف في الفصل الخامس. بينما يواصل هؤلاء المعلمون العارضون تنمية خبراتهم في المجال الثالث؛ حيث يتولون القيادة في المجال (الرابع)المتعلق بالإعداد الأكاديمي والأداء المهني.

وتأتي المرحلة الأخيرة في الجدول رقم (٧-٣) تحت اسم "المعلم المتميز أو المجيد". ونسبيًّا، يصل عدد قليل من المعلمين في إدارة تعليمية ما إلى هذا المستوى. والمعيار اللازم للاندراج في هذه المرحلة أو التصنيف يتضمن درجات إنجاز القيمة المضافة، التي تتجاوز (٩٧ ٪) حسب معدلات الإدارة التعليمية. وبوضع المجال الأول في الاعتبار، فإن المعلم المتميز أو المجيد لديه المعايير نفسها كما هي بالنسبة للمعلم العارض؛ حيث إن درجات المستوى(الرابع) تنطبق على عناصر معينة من المجال الأول، بينما تنطبق درجات الحد الأدنى من المستوى (الثالث) على كل العناصر الواردة في المستوى. وبصورة تقريبية للمجالات (الثاني والثالث والرابع)، فإن المعلم المتميز أو المجيد ليست له درجة تحت المستوى(الثالث)على أي عنصر من عناصر المجالات الأربعة، كما أن المسئوليات الملقاة على عاتق المعلم المتميز أو المجيد تتضمن العمل مع المعلمين المبتدئين في المجالين الأول والثاني، وهذا يماثل دور المعلم العارض. وفي مشابهة لدور المعلم العارض، فإن المعلم المتميز أو المجيد يقود الجولات التدريسية، ويقوم بأداء الخبير، ويتولى القيادة في المجال(الرابع). وعلى خلاف دور المعلم العارض، فإن المعلم المتميز أو المجيد يعمل مع مديري الإدارة التعليمية في إرساء النظم، التي تهتم بتقييم المعلم، كما أنه يشارك - أساسًا - في عملية التقييم هذه.

من أين يمكن أن تبدأ إدارة تعليمية؟

إن المبادرات الموصوفة في هذا الفصل والفصول السابقة من هذا الكتاب طموحة. وعندما يتم تنفيذها بالكامل، فإن ذلك يمثل تحولاً مذهلاً في التغذية الراجعة للمعلم، وفي تقييم المعلم . وبالفعل عند حدوث ذلك التطبيق التّام، فإن المقترحات الواردة في هذا الكتاب تمثل كذلك تحولاً- لافتًا للنظر- في الثقافة الكلية لكل مراحل التعليم قبل الجامعي الاثنتي عشرة(KG-12). ويناقش مارزانو وآخرون (٢٠٠٥م) بتفصيل وافٍ كل الأعمال التي تمثلها معضلة التحول، خلال إدارة تعليمية ما أو مدرسة ما. إن بعضًا من جوانب هذه المعضلة يتضمن الحياة مع رؤى

البعض، التي ترى أن الإدارة التعليمية أو المدرسة ليست مستجيبة لاحتياجات المقومات الرئيسية، وكذلك الرؤية القائلة: إن الإدارة التعليمية أو المدرسة تتحرك في الاتجاه السالب بدلاً من أن تتحرك إلى الأمام. وبالفعل، فإنه من خلال معضلة التحول كذلك، نرى احتمالية أن تفقد إدارة تعليمية ما أو مدرسة ما بعضًا من التربويين محل الثقة، والذين يعد التغيير أو التحول– بما يمثله لهم من معضلة – أمرًا دراميًا للغاية.

بالتعامل مع تعقيدات معضلة التحول على أنها من المعطيات، فإننا لا نوصي بأن تحاول إدارة تعليمية ما أو مدرسة ما أن تقوم بتنفيذ أو تطبيق اقتراحاتنا بنوع من العجلة أو التهور. والأحرى من ذلك، أن التغيرات الموصى بها في هذا الكتاب يمكن أن يتم تطبيقها أو تنفيذها باعتبارها موضة متزايدة الإيقاع أو التنامي.

ربما تعتبر الخطوة الأولى في مسيرة تحرك الإدارة التعليمية هي تكييف العناصر التي قمنا بتصميمها في المجال الأول– الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية. إننا نشير إلى هذا التكييف على أنه تطوير"لغة التدريس" بشكل عام. إن الإدارات التعليمية أو المدارس التي عملنا بها بشكل عام، أمضت عامًا كاملاً لكي تألف تلك الاستراتيجيات والسلوكات الواردة في المجال الأول بدراسة كتاب " *فن وعلم التدريس*" (مارزانو، ٢٠٠٧م) أو كتاب " *دليل فن وعلم التدريس*" (مارزانو، وبروان، ٢٠٠٩م) أو كليهما. وفي نهاية العام، تبنت الإدارات والمدارس النموذج رسميًا أو قامت بتطويعه كلغة رسمية للتدريس، يستخدمها المعلمون والاداريون للتواصل فيما يتعلق بالتدريس.

خلال العام الثاني، وضعت الإدارات التعليمية والمدارس تأكيدات قوية على أهمية الجولات التدريسية، وهذا يمكن أن يتمَّ –أوليًّا – على أساس تطوعي.. ودعنا نستدعي المناقشة التي وردت في الفصل الخامس؛ حيث ذكرنا أن الهدف من الجولات

التدريسية بالنسبة للمعلمين هي ملاحظة المعلمين الآخرين، وهم يمارسون مهنتهم؛ ليمكنهم مقارنة الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية التي يلاحظونها بتلك التي يستخدمونها هم في فصولهم. إن هدف الجولات التدريسية لا يرتكز في تقييم المعلمين الذين تتم ملاحظة أدائهم، بل إنه – في الحقيقة – شرف يعتد به لأن يكون موضع سؤال أو ملاحظة خلال تلك الجولات؛ لأن ذلك يتضمن أن المعلم يمكنه أن يتعرف الأداء المفعم بالمهارة والتمكن لاستخدام الاستراتيجيات والسلوكات التربوية. وخلال العام الثاني كذلك، سوف يطلب من المعلمين تحديد تصنيف أداءاتهم بالدرجات على كل عنصر من العناصر الواحد والأربعين للمجال(الأول) باستخدام معايير الملحق (أ). إن هذا التصنيف الذاتي قد يحتفظ به المعلم – بشكل سري – طوال العام الدراسي. ومن ثم، فإن الهدف من تصنيف المعلم الذاتي لأدائه بالنسبة لبقية المعلمين في أن يتعرفوا – ذاتيًّا– مواطن تميزهم، وكذلك مواطن قصورهم في المجال (الأول). إن هذا الوعي يساعد على زيادة تركيز المعلمين عندما يشتركون بأنفسهم في الجولات التدريسية. ولأن الهدف الوحيد من العام الثاني يرتكز في مساعدة المعلمين على أن يكونوا أكثر ألفةً واعتيادًا مع عناصر المجال(الأول)، وأن يؤسسوا لثقافة تشارك الأفكار والتعلّم من بعضهم البعض، فسوف يكون ذلك مبررًا بسيطًا لطرح التصنيف الذاتي للمعلم أمام المديرين أو المشرفين.

بدءًا من العام الثالث، تصبح الإدارة التعليمية أو المدرسة أكثر رسمية في أداء عمليتي الإشراف والتقييم، كما يتمُّ تقديم المجالات (الثاني والثالث والرابع). يبدأ المعلمون –رسميًّا – في كتابة النمو المهني وخطط التنمية والتعرف على الأهداف الأساسية والثانوية، كما تمَّ وصف ذلك في الفصل السادس. وعند نقطة ما من التنفيذ، يصبح تقدم المعلمين نحو تحقيق الأهداف الرئيسية والثانوية جزءًا رسميًّا من عملية التقييم، وقد وصفت مراحل التطور المهني فيما سبق من هذا الفصل(فمثلاً؛ هناك تصنيفات للمعلمين: معلم مبتدئ، معلم محترف، ومعلم عارض، ومعلم متميز أو مجيد) كما تم تطبيقها.

اقتناص الزمن

إننا نؤمن بأن جانب الإشراف على العلم وتقييمه يتغير باطراد وسرعة خلال مراحل التعليم قبل الجامعي الاثني عشرة (KG–12) في الولايات المتحدة الأمريكية؛ لذا آثر المؤلفون استخدام هذا العنوان لخاتمة الفصل (تعبير رائع أراد به المؤلف أن يخرج عن نمطية الكتاب في أن يختتم كل فصل بعنوان "موجز الفصل"، كما أنه إشارة جميلة إلى رغبته في إيجاز كل ملامح الكتاب، فكانه بذلك قد اكتسب وقتًا وزمنًا، كان سيهدره في الإطالة.. كما أن للعنوان دلالة بلاغية في الإشارة إلى الأهمية الفائقة للسطور، التي تلي هذا العنوان– المترجم).. وقلما يمرُّ أسبوع من دون أن نسمع عن قصة أو أخرى، ظهرت في نشرات الأخبار عن إدارة تعليمية أو ولاية، تقوم بتغيير المداخل التي تستخدمها في الإشراف والتقييم. وفي هذا الكتاب، فإننا نحاول أن نبين إطارًا عمليًا، يمكن استخدامه من قبل الإدارات التعليمية لترشد إلى هذه التغييرات. إننا نشجع التربويين الذين يقرؤون هذا الكتاب على أن يقوموا بعمل التعديلات، التي تلزمهم على كتابنا، بما يناسب أداءاتهم. وبالفعل، فإنه ليس ثمة إطار عملي مانع جامع، يمكنه أن يفي بكل الاحتياجات التي تلزم كل إدارة تعليمية .

وعلى الرغم من أننا نشجع الإدارات التعليمية والمدارس على أن تكيف كتابنا هذا؛ ليكون قادرًا على الإيفاء باحتياجاتهم النوعية، فإننا لا نشجع الإدارات التعليمية على أن تتوانى عن القيام أولاً بالتغيرات التي أوصينا بها في هذا الكتاب. إن تنفيذ التغييرات الملموسة بأسلوب حداثي عصري يتناسب مع إيقاع اللحظة أمر مرغوب فيه تمامًا، ولكن الانتظار إلى أن تكتمل كل المكونات الأساسية للإدارة التعليمية في شعورها بالتآلف والارتياح التّام إلى التغييرات الحادثة في الأداءات والممارسات أمر فيه مضيعة لوقت وجهد ثمينين. ومن وجهة نظرنا، فإن الوقت الأمثل لتلك الخطوات

الجسورة في الإشراف على المعلم وتقييمه هو الآن وبلا أي إبطاء. إننا نأمل أن يوفر هذا الكتاب بعض الاقتراحات النافعة المجدية لتلك التحركات الجسورة، وربما الأمل الأكثر أهمية في أن يساعد الكتاب أولئك الإداريين الذين يقبعون في مواقع السلطة المسئولية أن يبادروا في القيام بتلك الخطوات فورًا .

الملاحق

(أ) نموذج لبروتوكول الملاحظة (الصيغة الطويلة).

(ب) بروتوكول ملاحظة (الصيغة القصيرة).

(جـ) بروتوكول ملاحظة (صيغة التعليمات).

(د) التخطيط والإعداد(التخطيط والإعداد للدروس والوحدات).

(هـ) الانعكاس الحادث على التدريس (تقييم الأداء الشخصي).

(و) الإعداد الأكاديمي والأداء المهني (دعم البيئة الإيجابية).

الملحق (أ)

نموذج لبروتوكول الملاحظة (الصيغة الطويلة)

أجزاء من الدرس تتعلق بالأعراف الفصلية

السؤال الأول: ما الذي سأفعله لتأسيس الأهداف التعلّمية والتواصل معها وتتبع مسار تقدم الطالب والاحتفاء بالنجاح؟

<table>
<tr><th colspan="2">١- توفير أهداف تعليمية واضحة ومقاييس واضحة لقياس هذه الأهداف</th></tr>
<tr><td>يقدم المعلم هدفاً تعلمياً واضح الصياغة، ومرفقاً بالمقياس أو المؤشر المرجعي، الذي يصف مستويات الأداء ومدى علاقتها بالهدف التعلمي.</td><td>ملاحظات</td></tr>
<tr><td>أدلة المعلم
• لدى المعلم هدف تعلمي متعلق بالفصل بما يمكن كل الطلاب من رؤيته.
• الهدف التعلمي واضح من حيث المحتوى المعلوماتي أو المعرفي، كمقابل لنشاط ما أو تكليف.
• يكوّن المعلم الاستدلال اللازم للإشارة إلى الهدف التعلمي خلال الدرس .
• لدى المعلم مقياس أو مؤشر مرجعي يتصل بالهدف التعلمي، معلق بالفصل ليراه كل الطلاب.
• يكون المعلم الاستدلال اللازم للإشارة إلى المقياس أو المؤشر المرجعي خلال الدرس.</td><td>أدلة الطالب
• يستطيع الطلاب، عندما يطرح عليهم سؤال، أن يشرحوا الهدف التعلمي المتعلق بالدرس.
• يستطيع الطلاب، عندما يطرح عليهم سؤال، أن يفسروا الكيفية التي توضح العلاقة بين الأنشطة التي يمارسونها والهدف التعلمي.
• يستطيع الطلاب ، عندما يطرح عليهم سؤال، أن يفسروا معنى مستويات الأداء المتعلقة بالمقياس أو المؤشر المرجعي.</td></tr>
</table>

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
توفير أهداف تعلّمية ومقاييس واضحة لقياس هذه الأهداف.	يكيف ويوجد استراتيجيات جديدة لاحتياجات غير مسبوقة للطلاب، وفي مواقف غير مألوفة.	يوفر هدفًا تعلّميًا واضح الصياغة ومرفقًا بالمؤشر المرجعي، الذي يصف مستويات الأداء، ومدى فهم الطلاب للهدف التعلمي ولمستويات الأداء.	يوفر هدفًا تعلّميًا واضح الصياغة، ومرفقًا بالمقياس أو المؤشر المرجعي الذي يصف مستويات الأداء.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح ، كما يفتقد وجود اجزاء محددة من الاستراتيجية.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستعرضها أثناء سيره في الدرس.

المصدر: روبرت ج. مارزانو ٢٠١١م.

٢- تتبع مسار تقدم الطالب	
يقوم المعلم بتيسير متابعة مسار تقدم الطالب على واحد أو أكثر من الأهداف التعليمية، باستخدام مدخل وصفي للتقييم.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • المعلم يساعد الطلاب على تتبع تقدمهم الفردى نحو تحقيق الهدف التعلمي. • يستخدم المعلم وسائل رسمية وغير رسمية لتحديد درجات الطلاب على المقياس أو المؤشر المرجعي، بما يصف بدقة احوال أداء الطلاب لتحقيق الهدف التعلمي.	**أدلة الطالب** • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، وصف (أداءاتهم) بالنسبة إلى الهدف التعلّمي باستخدام المعيار أو المؤشر المرجعي. • يتمكن الطلاب - بصورة منتظمة- من تحديث مواقعهم نحو الهدف التعلّمي.

• يصمم المعلم خريطة بيانية توقع عليها معدلات تقدم الفصل بشكل إجمالي نحو تحقيق الهدف التعلمي.	

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
تتبع مسار تقدم الطالب	يكيف ويوجد استراتيجية جديدة لاحتياجات غير مسبوقة للطلاب، وفي مواقف غير مسبوقة.	ييسر تتبع تقدم الطالب باستخدام مدخل تقييمي وصفي، ويعرض المدى الذي وصل إليه الطلاب في فَهم مستوياتهم الأدائية.	ييسر تتبع تقدم الطالب باستخدام مدخل تقييمي وصفي.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، كما يفتقد وجود بعض أجزائها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية ولكنه لا يستعرضها أثناء سيره في الدرس.

٣- الاحتفاء بنجاح الطالب	
يوفر المعلم للطلاب كيفية إدراك مستوياتهم الحالية وحصادهم المعرفي، وعلاقة ذلك بالهدف التعلّمي المراد تحقيقه.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يقوم المعلم بتعريف الطلاب بمنْ حصلوا على درجة معينة في المقياس أو المؤشر المرجعي. • يقوم المعلم بتعريف الطلاب بمنْ حصلوا على حصاد معرفي ومهارى، ذي علاقة بالهدف التعلّمي . • يقوم المعلم بتعريف المستويات النهائية لطلابه، والاحتفاء بالنجاح والتقدم الذي أحرزه الفصل إجمالاً. • يستخدم المعلم وسائل متنوعة للاحتفاء بالنجاح،	**أدلة الطالب** • يظهر الطلاب علامات تدل على اعتزازهم بنجاحهم، وإنجازهم للمهام المطلوبة منهم في الفصل. • يعبر الطلاب عند سؤالهم عن رغبتهم في مواصلة تقدمهم ونجاحهم.

<table>
<tr><td colspan="3">مثل:
- التعبير بالأيدي.
- إصدار شهادات بالنجاح.
- إخطار الوالدين.
- استحسان المتميزين والإطراء عليهم.</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="6">المقياس</td></tr>
<tr><td></td><td>(٤) الجدة والابتكار</td><td>(٣) التطبيق</td><td>(٢) التطوير</td><td>(١) البداية</td><td>(٠) غير مستخدم</td></tr>
<tr><td>الاحتفاء بنجاح الطالب</td><td>يكيف ويوجد استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطالب غير المسبوقة، وفي مواقف غير مسبوقة.</td><td>يوفر للطلاب إدراك مستوياتهم الحالية وحصادهم المعرفي المتعلق بالهدف التعلّمي، ويظهر لهم المدى الذي يحثهم على تحسين مستوياتهم الحالية لما هو أفضل.</td><td>يوفر للطلاب إدراك مستويات أدائهم الحالية ومدى حصادهم المعرفي المتعلق بالهدف التعلّمي.</td><td>يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، كما يفتقد وجود بعض أجزائها.</td><td>يستدعى المعلم الاستراتيجية ولكنه لا يستعرضها أثناء سيره في الدرس.</td></tr>
</table>

السؤال السادس: ما الذي سوف أفعله لكي أرسخ (أسس) لقواعد وإجراءات الفصل (أعراف الفصل) وأحافظ عليها؟

<table>
<tr><td colspan="2">٤- تأسيس أعراف الفصل</td></tr>
<tr><td>يراجع المعلم التوقعات المنتظرة من الطلاب باعتبار قواعد وإجراءات الفصل (الأعراف)؛ ليتأكد من فعالية تنفيذها والالتزام بها.</td><td>ملاحظات</td></tr>
</table>

أدلة المعلم	أدلة الطالب
• يشترك المعلم الطلاب في تصميم أعراف الفصل. • يستخدم المعلم اللقاءات الفصلية لمراجعة القواعد والإجراءات الفصلية. • يذكر المعلم الطالب بالقواعد والإجراءات الفصلية. • يطلب المعلم من الطلاب تفسير القواعد والإجراءات. • يقدم المعلم للطلاب إشارات أو تلميحات عند ضرورة استخدام قاعدة ما أو إجراء ما.	• يتبع الطلاب أعرافًا فصلية واضحة أثناء الحصة. • يمكن للطلاب عندما يطلب منهم ذلك أن يصفوا القواعد والإجراءات التي تمَّ تأسيسها بالفصل. • يصف الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، وصف الفصل بأنه مكان منضبط. • يتعرف الطلاب إشارات وتلميحات المعلم. • ينظم الطلاب سلوكاتهم الخاصة.

المقياس

	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
ترسيخ قواعد ولوائح الفصل (أعراف الفصل)	يكيف ويوجد استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطالب غير مسبوقة، وفي مواقف غير مسبوقة.	يرسخ المعلم التوقعات السلوكية من طلابه، ويقوم بمراجعتها، مع وضع القواعد واللوائح الفصلية في الاعتبار، واستعراض المدى الذي وصل إليه الطلاب في فهم هذه القواعد واللوائح الفصلية.	يؤسس (يرسخ) ويراجع التوقعات المنتظرة من طلابه، على ضوء القواعد والإجراءات.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، كما يفتقد وجود بعض أجزائها.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستعرضها أثناء سيره في الدرس.

٥- تنظيم الحيز الطبيعي للفصل من أجل التعلّم	
ينظم المعلم الحيز الطبيعي للفصل لتيسير التحرك داخل الفصل والتركيز على التعلّم.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يتسم الحيّز الطبيعي للفصل بسهولة أنماط ومجالات الحركة. • يوفر الحيّز الطبيعي للفصل إتاحية سهلة للمواد التعليمية والأركان التعليمية بالفصل. • يزين الفصل بأسلوب يحسن تعلّم الطالب: - الإذاعة الفصلية المركزة على المحتوى الذي يدرس. - عرض أعمال الطالب.	**أدلة الطالب** • الطلاب يتحركون بسهولة وانسيابية داخل الفصل. • الطلاب يستفيدون من المواد التعليمية ومراكز التعلّم. • الطلاب يحرصون على عرض نماذج لأعمالهم. • الطلاب يحرصون على إدراك المعلومات المذاعة. • الطلاب يستطيعون بسهولة التركيز أثناء الشرح المقدم لهم.

المقياس

	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(0) غير مستخدم
تنظيم الحيز الطبيعي للفصل من أجل التعلّم.	يكوّن المعلم ويوجد استراتيجيات جديدة لاحتياجات غير مسبوقة للطلاب، وفي مواقف غير مألوفة أو مسبوقة.	ينظم المعلم الحيّز الطبيعي للفصل لكي ييسر الحركة داخل هذا الحيز؛ بهدف التركيز على التعلّم، وإظهار تأثير البيئة على تعلّم الطالب واستيعابه.	ينظم المعلم الحيّز الطبيعي للفصل لتيسير الحركة وزيادة التركيز على التعلّم.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، كما يفتقد وجود بعض أجزائها	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في الدرس.

الأجزاء المتعلقة بالمحتوى من الدرس

السؤال الثاني: ما الذي سوف أفعله لأساعد طلابي على أن يتواصلوا مع الكم المعرفي الجديد بفاعلية وكفاءة؟

١- تحديد المعلومات الحرجة (المهمة)	
يحدد المعلم درسًا أو جزءًا من درس يتضمن معلومات مهمة، ينبغي على الطلاب أن يولوها اهتمامًا خاصًا.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يبدأ المعلم الدرس بتفسير أهمية الأجزاء التي يحددها. • يخبر المعلم الطلاب بضرورة الاستعداد لبعض المعلومات المهمة. • يلمح المعلم إلى أهمية المعلومات التالية في أسلوب مبتكر غير مباشر، عن طريق: - نغمة الصوت. - لغة الجسد. - مستوى الحماس في العرض.	**أدلة الطالب** • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، وصف مستوى الأهمية المتعلقة بالمعلومات المطروحة في الفصل. • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، تفسير السبب في أهمية المحتوى، وضرورة الانتباه إليه، والتركيز أثناء عرضه. • يستطيع الطلاب الممارسة تصحيح وضبط مستوى اندماجهم، ومشاركتهم في الأداءات الفصلية.

المقياس

	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
تحديد المعلومات الحرجة (المهمة)	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات متفردة من الطلاب، ولمواقف متفردة كذلك.	يشير المعلم للطلاب إلى الأجزاء المهمة للمحتوى في مقابل الأجزاء غير المهمة، ويستعرض مدى اهتمامهم بهذه المعلومات المهمة.	يشير المعلم للطلاب إلى الأجزاء المهمة للمحتوى في مقابل الأجزاء غير المهمة.	يستخدم المعلم الاستراتيجيات بشكل غير صحيح، كما يفتقد وجود بعض أجزائها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في الدرس.

<table>
<tr><td colspan="6">٢- تقسيم الطلاب وتنظيمهم ليتواصلوا مع المحتوى المعرفي الجديد</td></tr>
<tr><td colspan="3">ينظم المعلم الطلاب ويقسمهم إلى مجموعات صغيرة؛ لكي ييسر عملية تلقى المعلومات الجديدة.</td><td colspan="3">ملاحظات</td></tr>
<tr><td colspan="3">أدلة المعلم
• يرسخ المعلم (يؤسس) لأعراف الفصل المتعلقة بمجموعات الطلاب وتواصلهم عبر هذه المجموعات.
• يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات خاصة لتلقى الدرس:
- أزواج.
- مجموعات ثلاثية.
- مجموعات صغير لا تزيد عن خمسة طلاب.</td><td colspan="3">أدلة الطالب
• يتحرك الطلاب، كل إلى مجموعته ، بأسلوب منضبط.
• يظهر الطلاب فهمًا للتوقعات المتعلقة بالسلوك الملائم داخل المجموعات.
- احترام آراء الآخرين.
- الإسهام برؤاهم فيما يدرسون من مقررات.
- طرح الأسئلة والإجابة عنها.</td></tr>
<tr><td colspan="6">المقياس</td></tr>
<tr><td></td><td>(٤) الجدة والابتكار</td><td>(٣) التطبيق</td><td>(٢) التطوير</td><td>(١) البداية</td><td>(٠) غير مستخدم</td></tr>
<tr><td>تقسيم الطلاب وتنظيمهم ليتواصلوا مع المحتوى المعرفي الجديد.</td><td>يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، بما ييسر عملية تلقى المحتوى المعرفي الجديد والتواصل معها.</td><td>يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة لتيسير عملية تلقي المحتوى المعرفي الجديد، وإظهار أداء المجموعات.</td><td>يكيف ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات غير مألوفة للطلاب، وكذلك لمواقف غير مسبوقة .</td><td>يستخدم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، كما يفتقد الى وجود بعض أجزائها.</td><td>يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في الدرس.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">٣- مراجعة المحتوى الجديد قبل تقديمه</td></tr>
<tr><td>يشرك المعلم الطلاب في الأنشطة، التي تساعدهم على الربط بين ما تعلّموه بالفعل من محتوى جديد، وما قد تعلّموه بالفعل، وتيسير إقامة مثل هذه الروابط.</td><td>ملاحظات</td></tr>
<tr><td>أدلة المعلم
• يقوم المعلم -مسبقًا-بمراجعة المحتوى الجديد قبل قراءته.
• يستخدم المعلم استراتيجية "اعرف ماذا تتعلّم" أو صيغة أخرى مقاربة لها .
• يطرح المعلم أسئلة على الطلاب، أو يذكرهم بما قد تعلّموه بالفعل من المقرر.
• يوفر المعلم منظمًا متقدمًا، مثل:
- تصميم وإخراج لشكل المحتوى.
- منظم بياني.
• يستخدم المعلم استراتيحية " العصف الذهني".
• يستخدم المعلم دليلا استباقيًّا.
• يستخدم المعلم نشاطًا دافعيًّا محفزًا، مثل:
- الحكايات والنوادر.
- مختارات فيديو قصيرة.
• يستخدم المعلم نشاط "سبلاش" (أحد انشطة كلمة السر)؛ للربط بين المفردات الواردة في المحتوى المعرفي الجديد.</td><td>أدلة الطالب
• يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، أن يشرحوا الروابط التي تربط المحتوى المعرفي السابق بالمحتوى المعرفي الجديد.
• يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، أن يتوصلوا إلى توقعات بخصوص المحتوى المعرفي الجديد.
• يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، أن يحددوا هدفًا لما هم مقبلون على تعلّمه.
• الطلاب يندمجون بفاعلية في المراجعة المسبقة للأنشطة.</td></tr>
</table>

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
مراجعة المحتوى الجديد قبل تقديمه	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وكذلك المواقف غير مسبوقة.	يشرك الطلاب في تعلّم الأنشطة التي تجعلهم يراجعون - مسبقاً - المحتوى المعرفي الجديد، ويقيمون روابط لهذا المحتوى بما تعلّموه، ويدرك مدى فهم الطلاب لهذه الروابط.	يشرك الطلاب في تعلّم الأنشطة، التي تتطلب منهم المراجعة المسبقة للمحتوى المعرفي الجديد بما تعلّموه من قبل.	يستخدم الاستراتيجيات غير صحيح، كما يفتقد المعلم وجود بعض أجزاء هذه الاستراتيجية.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في الدرس.

٤- تقطيع المحتوى(تقسيمه) إلى أجزاء صغيرة يسهل هضمها (فهمها)	
انطلاقا من احتياجات الطلاب، يقوم المعلم بتقسيم المحتوى إلى أجزاء صغيرة (يمكن استيعابها) من المعلومات، التي يمكن للطلاب فهمها.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يتوقف المعلم عند نقاط استراتيجية في العرض اللفظي. • عند تشغيل الفيديو، يوقف المعلم الشريط في النقاط الجوهرية من المحتوى. • عند تقديم عرض للدرس، يتوقف المعلم عند المحاور الاستراتيجية لهذا المحتوى. • أثناء قراءة الطلاب لمعلومات أو لقصص شفهياً بشكل إجمالي في الفصل ، فإن المعلم يتوقف عند النقاط الاستراتيجية.	**أدلة الطالب** • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، أن يفسروا سبب توقف المعلم عند نقاط مختلفة من المحتوى. • يبدى الطلاب معرفتهم لما يتوقع منهم عندما يتوقف المعلم عند النقاط الاستراتيجية من المحتوى.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
تقطيع المحتوى "تقسيمه" إلى أجزاء صغيرة يسهل هضمها "فهمها".	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات غير مسبوقة للطلاب، وفي مواقف غير مسبوقة.	يقسّم المعلم المحتوى إلى عدة مدخلات صغيرة، تعتمد على احتياجات الطالب، ويستعرض المدى الذي يكون فيه هذا التقسيم مناسبًا لفهم الطلاب.	يقسم المعلم مدخلات المحتوى إلى أجزاء صغيرة، تعتمد في تحديدها على احتياجات الطالب.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، أو يفتقد وجود أجزاء منها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لايستخدمها أثناء سيره في الدرس.

٥- الأداء الجماعي بالنسبة للمعلومات الجديدة	
أثناء فترات التوقف في عرض المحتوى، يشارك المعلم طلابه ويندمج معهم في أداء نشاط، يتعلق بالمعلومات الجديدة الواردة ضمن هذا العرض.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يكلف المعلم مجموعة من الطلاب بتلخيص وإيجاز المعلومات الجديدة. • يستخدم المعلم مجموعة رسمية، تركز على تطبيق الاستراتيجيات الأدائية، مثل: - المنحنيات المتقاطعة. - التدريس المتبادل. - مفهوم الحصول على المعلومات الجديدة.	**أدلة الطالب** • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، تفسير وشرح الذي تعلّموه بالفعل. • يتطوع الطلاب بعمل التوقعات المطلوبة. • يطرح الطلاب —طواعية-أسئلة توضيحية. • تناقش الجماعات المحتوى بفاعلية من خلال: - قيام أعضاء المجموعة بتوجيه الاسئلة إلى بعضهم البعض، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمعلومات. - قيام أعضاء المجموعة بعمل التوقعات عمّا يمكن أن يتوقعونه مستقبلاً.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
الأداء الجماعي بالنسبة للمعلومات الجديدة.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة، تتعلق باحتياجات غير مسبوقة للطلاب، وفي مواقف تعليمية غير مسبوقة.	يشرك المعلم الطلاب في إيجاز وتوقع، وأنشطة استفهامية، وعرض المدى الذي يمكن لهذه الأنشطة أن تُحسّن معدل فهم الطلاب واستيعابهم لهذه المعلومات.	يشرك المعلم الطلاب في إيجاز وتوقع وأنشطة استفهامية.	يستخدم الاستراتيجيات بشكل غير صحيح، مع افتقاد وجود أجزاء من الاستراتيجية	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في الدرس.

٦- إثراء المعلومات الجديدة	
يطرح المعلم على طلابه أسئلة أو يشرك الطلاب في أنشطة، تتطلب منهم استنتاجات إثرائية، تدعم بوضوح ما تعلّموه من هذه المعلومات الجديدة.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يطرح المعلم أسئلة واضحة، تلزم الطلاب بعمل استنتاجات إثرائية تتعلق بالمحتوى. • يطلب المعلم من الطلاب تفسير استنتاجاتهم ومناقشة ما بها من وجهات نظر. • يقدم المعلم المواقف أو المشكلات التي تتطلب استنتاجات.	**أدلة الطالب** • يتطوع الطلاب للإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية. • يقدم الطلاب تفسيرات و"إثباتات" عن الاستنتاجات التي طرحوها.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
إثراء المعلومات الجديدة	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة للإيفاء باحتياجات الطلاب غير المسبوقة، ولمواقف متفردة.	يشارك المعلم الطلاب في الإجابة عن الأسئلة الاستنتاجية، وإظهار المدى الذي يمكن به للطلاب إثراء ما قد تعلّموه بوضوح.	يشرك المعلم الطلاب في الإجابة عن الاسئلة الاستنتاجية.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود أجزاء مهمة.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في الدرس.

٧- تسجيل المحتوى المعرفي وعرضه	
يشرك المعلم طلابه في الأنشطة، التي تساعدهم على تسجيل فهمهم للمحتوى الجديد بطرق لغوية، أو يقومون بعرض المحتوى بصور غير لغوية.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يطلب المعلم من الطلاب تلخيص المعلومات التي تعلّموها. • يطلب المعلم من الطلاب أن يولدوا أفكارًا تحدد المعلومات المهمة في المحتوى. • يطلب المعلم من الطلاب ابتكار عروض غير لغوية، فيما يتعلق بالمحتوى الجديد: - رسوم جرافيك كمنظمات. - صور. - صور مرفقة بأشكال بيانية. - خرائط معرفية.	**أدلة الطالب** • يدون الطلاب ملاحظتهم بخصوص المحتوى المهم ويلخصونها. • تتضمن عروض الطلاب غير اللغوية المحتوى المهم. • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، تفسير وشرح النقاط الرئيسية للدرس.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
تسجيل المحتوى المعرفي وعرضه.	كيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، ولمواقف غير مسبوقة كذلك.	يشرك المعلم الطلاب في الأنشطة التي تساعدهم على تسجيل فهمهم للمحتوى الجديد بوسائل، أو اساليب لغوية، ويظهر المدى الذي يمكن للطلاب من خلاله تحسين معدل فهمهم.	يشرك المعلم طلابه في الأنشطة، التي تساعدهم على تسجيل فهمهم للمحتوى الجديد، بأساليب لغوية، أو بأساليب غير لغوية.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود أجزاء مهمة منها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في الدرس.

٨- الانعكاس الحادث على التعلّم	
يشرك المعلم طلابه في أنشطة، تظهر الانعكاس على تعلّمهم، وعلى العملية التعليمية كذلك.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يطلب المعلم من طلابه تسجيل ما يرونه واضحًا، وما يرونه غامضًا بالنسبة لهم. • يطلب المعلم من طلابه أن يدونوا أو يسجلوا مدى الصعوبة، التي عانوا منها، وهم يحاولون فهم المحتوى. • يطلب المعلم من الطلاب أن يدونوا أو يسجلوا ما قاموا بهم به من جهود مختلفة لتحسين تعلّمهم المحتوى.	**أدلة الطالب** • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، تفسير سبب وضوح بعض أجزاء المحتوى، وغموض أجزاء أخرى. • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، وصف مدى الصعوبة التي صادفوها، وهم يحاولون فهم المحتوى. • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، أن يفسروا ما يستطيعون عمله؛ ليحسنوا مدى تعلّمهم.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
الانعكاس الحادث على التعلّم.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة للإيفاء باحتياجات الطلاب غير المسبوقة، ولمواقف غير مسبوقة.	يشرك المعلم الطلاب في الانعكاس الحادث على تعلّمهم وعملية التعلّم ذاتها، وإظهار المدى الذي يمكن فيه للطلاب القيام بتقييمهم الذاتي لما فهموه، والجهد المبذول منهم.	يشرك المعلم الطلاب في الانعكاس الحادث على تعلمهم وعملية التعلّم نفسها.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود أجزاء منها.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في الدرس.

السؤال الثالث: ما الذي سوف أفعله لأساعد الطلاب على ممارسة وتعميق فهمهم للمحتوى المعرفي الجديد؟

٩- مراجعة المحتوى	
يشرك المعلم الطلاب في عمل مراجعة موجزة للمحتوى، تلقى الضوء على المعلومات المهمة.	*ملاحظات*
ادلة المعلم • يبدأ المعلم الدرس بمراجعة مختصرة للمحتوى. • يستخدم المعلم استراتيجيات نوعية لمراجعة معلومات المحتوى: - موجز. - المشكلة التي يجب حلها باستخدام المعلومات السابقة. - الأسئلة التي تستلزم القيام بمراجعة المحتوى. - العرض. - أداء اختبار موجز.	**أدلة الطالب** • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، وصف المحتوى السابق، لاسيما الأجزاء التي يعتمد عليها الدرس الجديد. • يستجيب الطلاب للقيام بالأنشطة الفصلية، التي تبين أنهم بالفعل يستدعون معلومات المحتوى السابق.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
مراجعة المحتوى	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطالب غير المسبوقة، ولمواقف متفردة.	يشرك المعلم الطلاب في عمل مراجعة مختصرة للمحتوى، تلقى الضوء على المعلومات المهمة، وتستعرض المدى الذي يمكن فيه للطلاب استدعاء معلومات سابقة لمحتوى درسوه.	يشرك المعلم الطلاب في عمل مراجعة مختصرة للمحتوى، تلقى الضوء على المعلومات المهمة.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد أجزاء مهمة منها.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في عرض المحتوى.

١٠- تنظيم الطلاب وتقسيمهم للقيام بالممارسة وتعميق فهمهم للمحتوى المعرفي	
يستخدم المعلم استراتيجية تقسيم الطلاب إلى مجموعات، بالأساليب التي تشجع على تيسير الممارسة وتعميق فهمهم للمحتوى المعرفي.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات، تعبر عن أفكارها، بما يدل على عمق معرفتها لمعارف ومعلومات المحتوى. • يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات، تعبر عن أفكارها بما يدل على ممارستهم لمهارة ما أو استراتيجية أو عملية ما.	**ادلة الطالب** • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم ، تفسير الكيفية التي تؤدي بها المجموعة عملها وكيف يدعم ذلك عملية التعلّم . • عندما يقسم الطلاب إلى مجموعات، يتفاعل الطلاب مع بعضهم بأساليب واضحة، لتعميق معارفهم من معلومات أو أداءات لمهارة أو استراتيجية أو عملية من خلال: - طرحهم الأسئلة على بعضهم البعض. - الحصول على تغذية راجعة من أقرانهم.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
تنظيم الطلاب وتقسيمهم للقيام بالممارسة وتعميق فهمهم للمحتوى المعرفي.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة للإيفاء باحتياجات الطلاب غير المسبوقة، والمواقف غير المسبوقة كذلك.	يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ليتمكنوا من الممارسة وتعميق فهمهم للمحتوى المعرفي، ولإظهار المدى الذي يمكن فيه للعمل الجماعي أن يوسع من نطاق تعلّمهم.	يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ليتمكنوا من الممارسة وتعميق فهمهم للمحتوى المعرفي.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد بعض أجزائها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستعرضها أثناء سيره في الدرس.

١١- استخدام الواجب المنزلي	
(عندما يكون الأمر متاحاً، كمقابل للأداء النمطي)، يصمم المعلم الواجب المنزلي بما يعمق فهم الطلاب لمعلومات المحتوى المعرفي، أو بما يسمح بأدائهم لمهارة أو استراتيجية أو عملية.	***ملاحظات***
أدلة المعلم • يتواصل المعلم مع طلابه لتبيان الهدف الواضح من الواجب المنزلي. • يمد المعلم نطاق نشاط بدأ في الفصل؛ ليمنح طلابه وقتاً أكبر ليتمكنوا من أدائه. • يقوم المعلم بتعيين واجب منزلي محكم الصياغة والهدف، بما يسمح للطلاب بأن يمارسوا الأداء، ويعمقوا فهمهم للمحتوى المعرفي بشكل مستقل.	**أدلة الطالب** • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، وصف الكيفية التي تعمق بها لتكليفات الواجب المنزلي فهمهم لمعلومات المحتوى، أو تساعدهم على ممارسة مهارة أو استراتيجية أو عملية. • يطرح الطلاب أسئلة عن طبيعة الواجب المنزلي؛ لتساعدهم على فهم الهدف منه.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
استخدام الواجب المنزلي.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة للإيفاء باحتياجات الطلاب المتفردة، وفي مواقف غير مسبوقة.	(عندما يكون الأمر متاحًا كمقابل للأداء النمطي)، يعين المعلم الواجب المنزلي بما يسمح بتعميق فهم الطلاب للمحتوى المعرفي أو لممارسة مهارة أو استراتيجية، أو يظهر المدى الذي يمكن الطلاب من فهم الواجب المنزلي.	(عندما يكون الأمر مناسبًا أو متاحًا)، يعين المعلم الواجب المنزلي، بما يسمح بتعميق فهم الطلاب للمحتوى المعرفي، أو بممارسة مهارة أو استراتيجية أو عملية.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود بعض أجزائها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يعرضها أثناء سيره في الدرس.

١٢- فحص أوجه التشابه وأوجه الاختلاف	
عندما يكون المحتوى إخباريًا (أي به قدر كبير من المعلومات) فيمكن للمعلم أن يساعد الطلاب على تعميق المحتوى المعرفي لديهم، من خلال القيام بفحص أوجه التشابه وأوجه الاختلاف.	ملاحظات
أدلة المعلم • يشرك المعلم الطلاب في الأنشطة، التي تستلزم منهم أن يفحصوا أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في المحتوى: - أنشطة مقارنة. - أنشطة تصنيف. - أنشطة حوارية فردية. - أنشطة تصويرية (مجازية الألفاظ). • يسهل المعلم استخدام هذه الأنشطة ليساعد	**أدلة الطالب** • يمكن للطلاب توضيح أن معلوماتهم قد اتسع نطاقها كنتيجة للقيام بهذا النشاط. • يتمكن الطلاب، عند سؤالهم عن النشاط، من الإجابة بما يكشف عن عمق فهمهم للمحتوى المعرفي الذي حصلوا عليه. • يستطيع الطلاب ، عندما يطلب منهم، أن يبينوا أوجه الشبه وأوجه الاتفاق في محتوى ما.

الطلاب على تعميق فهمهم للمحتوى، مثل: - تكليفهم بتلخيص ما تعلّموه من النشاط. - تكليفهم بتفسير الكيفية التي أضاف بها النشاط إلى فهمهم.	• يتمكن الطلاب من أن يوضحوا أنهم يستطيعون تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

المقياس

	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
فحص أوجه التشابه وأوجه الاختلاف	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة للإيفاء باحتياجات الطلاب المتفردة، وفي مواقف غير مسبوقة.	عندما يكون المحتوى إخبارياً، يشرك المعلم الطلاب في الأنشطة التي تلزمهم بفحص أوجه التشابه وأوجه الاختلاف، وإظهار مدى عمق فهم الطلاب لما لديهم من محتوى معرفي.	عندما يكون المحتوى إخباريًا، يشرك المعلم الطلاب في الأنشطة، التي تستلزم منهم القيام بفحص أوجه التشابه وأوجه الاختلاف.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود بعض أجزائها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يعرضها أثناء سيره في الدرس.

١٣- فحص الأخطاء ومعرفة أسبابها	
عندما يكون المحتوى إخباريًا (به كم زاخر من المعلومات) يساعد المعلم الطلاب على تعميق محتواهم المعرفي، بتعرف مبرراتهم وفحصها، أو معرفة المنطق الخاص بمعلومات الواردة في المحتوى كما عرضت لهم.	***ملاحظات***
أدلة المعلم • يطلب المعلم من الطلاب فحص الأخطاء الواردة بالمعلومات، أو المغالطات التي تتضمنها: - الخطأ المنطقي. - الانتقادات. - الاستنتاج الضعيف. - المعلومات الضعيفة. • يطلب المعلم من الطلاب فحص مدى قوى الدعم	**أدلة الطالب** • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، أن يصفوا الأخطاء أو المغالطات الواردة في المعلومات المقدمة إليهم. • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، أن يوضحوا الصورة أو البنية الإجمالية للمناقشة أو الجدال، الذي دار بهدف دعم الادعاء أو الشكوى.

(التأييد) المقدمة في ادعاء أو شكوى ما: - قائمة بالادعاء أو الشكوى الواضحة. - تقديم الدليل على الادعاء. - تقديم ما يظهر وجود استثناءات في مضمون الادعاء أو الشكوى.	• يستطيع الطلاب أن يبينوا قدرتهم على تحديد الأخطاء ومعرفة أسباب حدوثها.

المقياس

	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
فحص الأخطاء ومعرفة أسبابها.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة للإيفاء باحتياجات الطلاب المتفردة، وفي مواقف غير مسبوقة.	عندما يكون المحتوى إخباريًا، يشرك المعلم الطلاب في الأنشطة التي تتطلب منهم فحص مبرراتهم التي يقدمونها، أو المنطق المميز للمعلومات كما عرضت عليهم، واستعراض المدى الذي يتمكن فيه الطلاب من تعميق محتواهم المعرفي.	عندما يكون المحتوى إخباريًا، يشرك المعلم الطلاب في الأنشطة التي تتطلب منهم فحص مبرراتهم، أو المنطق الذي تتسم به المعلومات، كما عرضت عليهم.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود بعض الأجزاء المهمة.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يعرضها أثناء سيره في الدرس.

١٤- ممارسة المهارات والاستراتيجيات والعمليات الفصلية	
عندما يتضمن محتوى ما مهارة أو استراتيجية أو عملية، يشرك المعلم طلابه في الأنشطة الممارسة، والتي تساعدهم على تطوير كفاءتهم وإجادتهم.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يشرك المعلم الطلاب في أنشطة أدائية متوافرة كميّا، أو غير موزعة توزيعًا منتظمًا، والتي تتناسب مع قدراتهم الحالية على تنفيذ مهارة أو استراتيجية أو أداء ما.	**أدلة الطالب** • يؤدي الطلاب المهارة، والاستراتيجية أو العملية بثقة متزايدة . • يؤدي الطلاب المهارة والاستراتيجية أو العملية بتنافسية متزايدة.

• على المعلم تقديم الممارسة الموجهة، إذا لم يستطع الطلاب أداء المهارة أو الاستراتيجية أو العملية بشكل ذاتي مستقل. • الممارسة المستقلة إذا استطاع الطلاب أداء المهارة أو الاستراتيجية أو العملية بشكل ذاتي مستقل .	

المقياس

	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
ممارسة المهارات والاستراتيجيات والعمليات الفصلية	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة للإيفاء باحتياجات الطلاب المتفردة، وفي المواقف غير المسبوقة.	عندما يتضمن المحتوى مهارة أو استراتيجية أو عملية، فإن المعلم يشرك طلابه في ممارسة أنشطة أدائية، كما يستعرض المدى الذي يمكن فيه زيادة معدل الممارسة لتكوين الطالب الكفء.	عندما يتضمن المحتوى مهارة أو استراتيجية أو عملية فإن المعلم يشرك طلابه في ممارسة أنشطة أدائية.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود بعض أجزاء من الاستراتيجية .	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يعرضها أثناء سيره في الدرس.

١٥- مراجعة المحتوى المعرفي للطلاب	
يشرك المعلم طلابه في مراجعة المحتوى المعرفي السابق، فيما يتعلق بالمحتوى، الذي تمت مناقشته في الدروس السابقة.	***ملاحظات***
أدلة المعلم	**أدلة الطالب**
• يطلب المعلم من الطلاب فحص المصادر السابقة في كراساتهم، فيما يتعلق بالملاحظات الأكاديمية. • يشرك المعلم الفصل في فحص الكيفية، التي يمكن بها للدرس الحالي تغيير الرؤى والمفاهيم المتعلقة	• يمكن للطلاب، عندما يطلب منهم، عمل تصحيحات للمعلومات، التي سبق تسجيلها فيما يتعلق بالمحتوى. • يمكن للطلاب، عندما يطلب منهم، تفسير

الأخطاء السابقة، أو المفاهيم غير الصائبة التي صادفوها عند تعاملهم مع المحتوى .	بمحتوى سابق. • يدع المعلم الفرصة للطلاب ليوضح الكيفية، التي تتغير بها مفاهيمهم واستيعابهم لما درسوه.

المقياس

	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
مراجعة المحتوى المعرفي للطلاب.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة للاحتياجات غير مسبوقة للطلاب، وفي مواقف متفردة.	يشرك المعلم الطلاب في مراجعة المحتوى السابق، واستعراض المدى الذي يمكن فيه لهذه المراجعات تعميق فهم الطلاب.	يشرك المعلم الطلاب في مراجعة المحتوى السابق.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود أجزاء مهمة من الاستراتيجية.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لايعرضها أثناء سيره في الدرس.

السؤال الرابع: ما الذي سأفعله لأساعد الطلاب على توليد الفروض المتعلقة بالمحتوى المعرفي الجديد واختبارها؟

١٦- تقسيم الطلاب وتنظيمهم للقيام بمهام معرفية معقدة	
يقسم المعلم الفصل بطريقة تيسر للطلاب أداء مهام معقدة، تستلزم منهم توليد الفروض واختبارها .	***ملاحظات***
أدلة المعلم • يرسخ المعلم لطلابه الحاجة إلى توليد الفروض واختبارها . • يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات تقوم بتوليد الفروض واختبارها .	**أدلة الطالب** • يصف الطلاب، عندما يطلب منهم، أهمية توليد الفروض المتعلقة بالمحتوى واختبارها . • يشرح الطلاب، عندما يطلب منهم، كيف تدعم المجموعات تعلّمهم. • تستخدم الطلاب الانشطة الجماعية لتساعدهم على توليد الفروض واختبارها .

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
تقسيم الطلاب وتنظيمهم للقيام بمهام معرفية معقدة	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات غير مسبوقة للطلاب، وفي مواقف متفردة.	يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ليبسر لهم العمل في المهام المعرفية المعقدة، وليظهر مدى التيسير الذي تؤديه الأعمال الجماعية في تسهيل توليد الفروض واختبارها.	يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات لتيسر العمل على إنجاز المهام المعرفية المعقدة.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد بعض أجزائها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يعرضها أثناء سيره في الدرس.

١٧- إشراك الطلاب في مهام معرفية معقدة، تتضمن توليد الفروض واختبارها	
يشرك المعلم طلابه في مهام معرفية معقدة، تتضمن توليد الفروض واختبارها.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يشرك المعلم طلابه في مهام معقدة (مثل: اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والبحث والاستقصاء التجريبي، والتي تتطلب منهم توليد الفروض واختبارها. • يقسم المعلم الطلاب ويشركهم في عملية اتخاذ قرار صريحة، أو حل مشكلة، أو إجراء بحث استقصائي، والتي تتطلب منهم توليد الفروض واختبارها . • ييسر المعلم للطلاب توليد فروضهم الذاتية أو الجماعية، وكذلك للمهام التي يقومون بها، ثم يختبرون تلك الفروض.	**أدلة الطالب** • يقوم الطلاب – بوضوح – بالعمل في المهام التي تتضمن او تستلزم منه القيام بتوليد الفرضيات واختبارها • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، شرح الفرضيات إما بتأكيدها أو عدم تأكيدها. • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، تفسير الفرضيات التي يقومون باختبارها. • يبين الطلاب – ببراعة – انهم يستطيعون الاندماج في عمليات اتخاذ القرار، وحل المشكلات، وإجراء بحث أو استقصاء.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
إشراك الطلاب في مهام معرفية معقدة تتضمن توليد الفروض واختبارها	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات غير مسبوقة للطلاب، وفي مواقف متفردة.	يشرك المعلم الطلاب في مهام معرفية معقدة (مثل: اتخاذ القرار/ حل المشكلات/ البحث والاستقصاء)، ويستعرض المدى الذي يتمكن فيه الطالب من توليد الفروض واختبارها.	يشرك المعلم الطلاب في مهام معرفية معقدة (مثل: اتخاذ القرار/ حل المشكلات/ البحث والاستقصاء).	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد بعض أجزائها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لايعرضها أثناء سيره في الدرس.

١٨- توفير المصادر التعليمية والإرشاد	
يتصرف المعلم كما لو كان مصدرًا للإمداد بالمصادر التعليمية اللازمة، ويرشد الطلاب كلما اندمجوا في مهام تعليمية معقدة.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يتواجد المعلم دائمًا ليمد طلابه وقتما يحتاجون بالمصادر اللازمة أو الإرشاد المطلوب: - القيام بالجولات داخل الفصل. - توفير إتاحية سهلة وممكنة، تضمن تواصل الطلاب معه. • يتفاعل المعلم مع الطلاب أثناء الحصة لتحديد ما يحتاجونه لتوليد الفروض واختبار المهام. • يتطوع المعلم بالمصادر التي يمكنه تقديمها للفصل، وبالتوجيه والإرشاد، كلما احتاجه الطلاب بشكل فردى أو في مجموعات.	**أدلة الطالب** • يطلب الطلاب من المعلم النصيحة والإرشاد اللازمين، واضعين في اعتبارهم عملية توليد الفروض ومهام اختبارها. • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، القيام بتفسير الكيفية التي يوفر بها المعلم المساعدة والإرشاد في توليد الفروض ومهام اختبارها.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
توفير المصادر التعليمية والإرشاد	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة؛ للإيفاء باحتياجات الطلاب غير المسبوقة، ولمواقف غير مسبوقة.	يتصرف المعلم كمرشد ومصدر للمصادر التعليمية، التي يحتاجها طلابه عند انخراطهم في مهام معرفية معقدة، كما يظهر لهم المدى الذي يمكنهم فيه أن يطلبوا ما يحتاجونه ويراجع استخدامهم لها.	تصرف كمرشد وكمصدر للوسائل والمصادر التعليمية التي يحتاجها الفصل، عندما ينخرط الطلاب في مهام معرفية معقدة.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود بعض أجزائها.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في الدرس.

أجزاء الدرس التي ينبغي التركيز عليها

السؤال الخامس: ما الذي سأفعله لإشراك الطلاب؟

١- ملاحظة الطلاب غير المندمجين والتواصل معهم	
يقوم المعلم بملاحظة الفصل وتسجيل الطلاب غير المندمجين مع زملائهم وعمل خطة لمعالجة ذلك.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • ملاحظة المعلم لنوعيات خاصة من طلابه، أو مجموعات ممنْ لا ينخرطون مع زملائهم في أداءات الفصل. • ملاحظة المعلم للفصل، عندما يقل فيه مستوى الجهد والحماس . • قيام المعلم بإجراءات عملية لإعادة إدماج هؤلاء الطلاب.	**أدلة الطالب** • يظهر الطلاب وعيًا بالحقيقة القائلة: إن المعلم يسجل ملاحظاته بخصوص مستوى الطلاب في المشاركة. • يحاول الطلاب زيادة مستوى مشاركتهم. • يفسر الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، كيف أن المعلم يتوقع منهم مستويات عالية من الاندماج والمشاركة.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
ملاحظة الطلاب غير المندمجين والتواصل معهم	يكيف المعلم، ويبتكر استراتيجيات جديدة للإيفاء باحتياجات طلابه غير المسبوقة، وفي مواقف غير مسبوقة .	يلاحظ المعلم الفصل ملاحظة كاشفة ليسجل الطلاب غير المندمجين، ويبدأ في اتخاذ التصرفات اللازمة، ويظهر المدى الذي يمكن فيه إعادة إدماج أو إشراك هؤلاء الطلاب مرة أخرى.	يلاحظ المعلم الفصل ويسجل الطلاب غير المندمجين، ويبدأ في اتخاذ التصرفات اللازمة نحوهم.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود بعض أجزائها .	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في الدرس.

٢- استخدام الألعاب الأكاديمية	
يستخدم المعلم ألعابًا جماعية، وليست ذات تتابعية تنافسية (حتى لا يغيب الهدف الأكاديمي تحت وطأة التنافس- المترجم) ليحافظ على إشراك الطلاب.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يستخدم المعلم الألعاب التنظيمية ذات الهدف الأكاديمي وليس التنافسي. • ينمي المعلم الألعاب المرتجلة، فمثلاً يمكن عمل لعبة، تعتمد على إجابة قد تكون صحيحة عن سؤال ما . • يستخدم المعلم التنافس الودي أثناء الألعاب الفصلية.	**أدلة الطالب** • يشارك الطلاب في الألعاب بحماس إلى حد ما . • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، تفسير كيف يمكن للألعاب الأكاديمية أن تحافظ على اهتماماتهم، وتساعدهم كذلك على التعلم، أو تذكر المحتوى.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
استخدام الألعاب الأكاديمية	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وفي مواقف غير مسبوقة كذلك .	يستخدم المعلم الالعاب الأكاديمية والتي لا تتسم بأداء تنافسي؛ ليحافظ على إشراك الطالب، وليظهر المدى الذي يمكن فيه للطلاب التركيز على المحتوى الأكاديمي في اللعبة.	يستخدم المعلم الألعاب الأكاديمية، والتي لا تتسم بأداء تنافسي؛ ليحافظ على إشراك الطالب.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد اجزاء مهمة منها.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها اثناء سيره في الدرس.

٣- إدارة معدلات الاستجابة من خلال طرح الأسئلة	
يستخدم المعلم تقنيات معدلات الاستجابة؛ للحفاظ على إشراك الطالب في الإجابة عن الأسئلة.	***ملاحظات***
أدلة المعلم • يستخدم المعلم استراتيجية الوقت المستقطع. • يستخدم المعلم بطاقات الاستجابة. • يسمح المعلم للطلاب باستخدام أياديهم للإشارة إلى إجاباتهم عن الأسئلة. • يستخدم المعلم الاستجابات المصحوبة بموسيقى أو غناء. • يستخدم المعلم تكنولوجيا، تمكنه من متابعة استجابات الطلاب. • يستخدم المعلم تقنية "سلاسل الاستجابة".	**أدلة الطالب** • يستجيب طلاب عديدون أو الفصل - بأكمله - للأسئلة التي يطرحها المعلم. • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، أن يصفوا تفكيرهم بخصوص الأسئلة النوعية، التي يطرحها المعلم.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
إدارة معدلات الاستجابة من خلال طرح الأسئلة.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة؛ للإيفاء باحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وفي مواقف غير مسبوقة كذلك.	يستخدم المعلم تقنيات معدلات الاستجابة للحفاظ على إشراك الطلاب في الإجابة عن الأسئلة، ولإظهار المدى الذي يمكن به لهذه التقنيات أن تحافظ على معدلات إشراك الطلاب.	يستخدم المعلم تقنيات معدلات الاستجابة؛ للحفاظ على إشراك الطلاب في الإجابة عن الأسئلة.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد أجزاء مهمة منها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يستخدمها أثناء سيره في الدرس.

٤- استخدام تمارين الحركة البدنية	
يستخدم المعلم تمارين الحركة البدنية ليحافظ على معدلات إشراك الطلاب.	***ملاحظات***
أدلة المعلم • يسمح المعلم للطلاب بالوقوف وأداء بعض الحركات البدائية، في أنشطة حركية مناسبة، عندما يلاحظ هبوط مستوى حماسهم أو جهدهم. • يستخدم المعلم الأنشطة التي تجعل الطلاب يتحركون، وهم يجيبون عن الأسئلة مثل: - إظهار الاعتراض بحركة القدم. - الذهاب إلى جزء من الفصل للتعبير عن الاتفاق مع إجابة قدمت عن سؤال ما. • يسمح المعلم للطلاب بالحركة بما يزيد من معدل الطاقة المبذولة، والاندماج مع الآخرين. • استخدام أنشطة تعتمد على تأكيد التواصل والتعاون مع الآخرين من الطلاب، وبما يؤكد أهمية التحرك داخل الفصل.	**أدلة الطالب** • يشارك الطلاب في أنشطة بدنية مصممة بمعرفة المعلم . • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك ، أن يفسروا الكيفية التي يمكن بها لأنشطة الحركة البدينة أن تحافظ على اهتمامهم، وتساعدهم على التعلم.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
استخدام تمارين الحركة البدنية	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة للإيفاء باحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وفي مواقف غير مسبوقة .	يستخدم المعلم النشاط الرياضي؛ للحفاظ على إشراك الطلاب وحماسهم، ولإظهار المدى الذي يمكن معه لهذا النشاط والحراك أن يحسن درجة اندماجهم مع الآخرين.	يستخدم المعلم النشاط الرياضي؛ للحفاظ على إشراك الطلاب ودرجة اندماجه.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود أجزاء مهمة منها .	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يقوم بعرضها أثناء سيره في عرض المحتوى.

٥- المحافظة على معدل تعلم حيوي	
يستخدم المعلم تقنيات معدل التعلم؛ ليحافظ على إشراك الطلاب واندماجهم.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يستخدم المعلم تقنية "الوقفات المختصرة" في الانتقال من نشاط إلى آخر. • يغير المعلم من معدل التعلم بشكل مناسب (فمثلاً، يحدد متى يكون الإسراع في هذا المعدل، ومتى يكون الإبطاء فيه).	**أدلة الطالب** • يتكيف الطلاب بسرعة مع تقنية "التوقفات المختصرة"، ومع عملية إعادة الاندماج ، عندما يكون هناك بدء لنشاط جديد لهم . • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، أن يستفسروا عن معدل التعلم المتبع في الفصل، وأن يصفوا ما إذا كان هذا المعدل سريعًا أكثر مما يجب، أو أقل من السرعة المطلوبة ، أو أنه أداء بطيء للغاية.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
المحافظة على معدل تعلم حيوي.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وللمواقف غير المسبوقة كذلك.	يستخدم المعلم تقنية "الوقفات المختصرة " ليحافظ على إشراك الطلاب؛ وليظهر المدى الذي يمكن لهذه التقنية أن تحافظ على إشراك الطلاب .	يستخدم المعلم تقنية "الوقفات المختصرة؛ ليحافظ على إشراك الطلاب.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد أجزاء مهمة منها .	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لايقوم بعرضها أثناء سيره في عرض المحتوى.

٦- عرض المعلم والطلاب (إظهارهما) للحماس والجدية	
يظهر المعلم الحماس والجدية لعرض المحتوى بعدة أساليب متنوعة ومغايرة.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يصف المعلم الخبرات الشخصية، التي لها علاقة بالمحتوى الذي يدرسه للطلاب. • يلمح المعلم إلى ضرورة ما يتسم به من حماس في تدريسه للمحتوى: – الإشارات البدنية. – نغمة الصوت. – تغليف المعلومات بعرض درامي. • يقوم المعلم بضبط وتصحيح معدل الجهد والطاقة المبذول داخل الفصل.	**أدلة الطالب** • يقول الطلاب، عندما يطلب منهم بذلك: إن المعلم "يحب المحتوى"، أو "لا يحب المحتوى". • تزيد معدلات اهتمام الطلاب، عندما يستعرض المعلم حماسه وجديته في عرض المحتوى وتدريسه للطلاب .

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
عرض المعلم والطلاب (إظهارهما) للحماس والجدية	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وفي مواقف متفردة.	يستعرض المعلم حماسه وجديته بخصوص عرض المحتوى بعدة أساليب مختلفة، ويظهر المدى الذي يمكن أن يسهم به ذلك في زيادة معدل إشراك الطلاب واندماجهم.	يستعرض المعلم حماسه وجديته بخصوص عرض المحتوى بعدة أساليب مختلفة.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود أجزاء مهمة منها.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يقوم بعرضها أثناء سيره في عرض المحتوى.

٧- "حوار لا شجار" (استخدام الجدل الودي)	
يستخدم المعلم أسلوب الجدل الودي "خلاف الأصدقاء" أو "حوار لا شجار" ليحافظ على إشراك الطلاب.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يؤسس المعلم لمجادلات قصيرة المدى بين الطلاب حول المحتوى. • يسمح المعلم للطلاب بفحص ومراجعة وجهات نظر متعددة وآراء متغايرة بخصوص المحتوى الذي يدرسونه. • ينتصر المعلم (يؤيد) لآراء مختلفة من الطلاب حول المحتوى.	**أدلة الطالب** • يشارك الطلاب في جدال ودي"حوار لا شجار" من خلال أنشطة، تستلزم اختلاف الآراء، وبما يحسن إشراكهم. • يقوم الطلاب، عندما يطلب منهم ، بوصف أنشطة "الجدل الودي" بأوصاف من قبيل: "ممتع"، " جيد"، "مرح" ... وهكذا. • يقوم الطلاب، عندما يطلب منهم ، بتفسير الكيفية التي يساعدهم بها الجدال الودي في تحقيق فهم أفضل للمحتوى.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
" حوار لا شجار" (استخدام الجدول الودي).	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وكذلك لمواقف متفردة.	يستخدم المعلم "الجدال الودي" وتقنياته المختلفة؛ للحفاظ على إشراك الطالب، ولإظهار المدى الذي يمكن أن يؤثر به الجدال الودي على معدل إشراكه أو اندماجه.	يستخدم المعلم "الجدل الودي" ليحافظ على معدل إشراك الطلاب أو اندماجهم.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد أجزاء مهمة منها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يقوم بعرضها أثناء سيره في عرض المحتوى.

٨- إتاحة الفرص للطلاب للتحدث عن أنفسهم	
يوفر المعلم الفرص للطلاب فيما يتعلق بما يدرسونه في الفصل؛ للتحدث عن أنفسهم واهتماماتهم الشخصية.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يكون المعلم على وعي وإدراك باهتمامات الطلاب، ويوجد الروابط بين هذه الاهتمامات والمحتوى. • يؤسس المعلم لأنشطة تدفع الطلاب لعمل صلات بين المحتوى واهتماماتهم الشخصية. • عندما يقوم الطلاب بتفسير الكيفية التي تربط بين المحتوى الذي يدرسونه واهتماماتهم الشخصية، يقوم المعلم بإظهار التشجيع والاهتمام بذلك.	**أدلة الطالب** • يشترك الطلاب في أنشطة، تستلزم منهم إيجاد الروابط بين ما يدرسونه من محتوى واهتماماتهم الشخصية. • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم، تفسير كيفية إيجاد روابط بين ما يدرسونه من محتوى واهتماماتهم الشخصية، وكيف يساعدهم ذلك على تحقيق فهم أفضل للمحتوى الذي يدرسونه.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
إتاحة الفرص للطلاب للتحدث عن أنفسهم.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وفي مواقف متفردة.	يتيح المعلم أو يوفر الفرص ذات العلاقة، أو لإيجاد الطلاب للعلاقة بين ما يدرسونه في الفصل من محتوى واهتماماتهم الشخصية، وإظهار المدى الذي يمكن به لهذه الانشطة من أن تحسن معدلات إشراكهم او اندماجهم.	يوفر المعلم للطلاب الفرص؛ ليدركوا العلاقة، بين ما يدرسونه من محتوى واهتماماتهم الشخصية.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود أجزاء مهمة منها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يقوم بعرضها أثناء سيره في الدرس.

٩- عرض المعلومات غير العادية (المألوفة) أو المثيرة للغرابة	
يقدم المعلم للطلاب معلومات غير مألوفة أو مثيرة للغرابة، فيما يتعلق بالمحتوى، وبما يشكل إشراكهم.	***ملاحظات***
أدلة المعلم • يقدم المعلم -بصورة منتظمة-حقائق شائقة، وتفصيلات لافتة للنظر، متصلة بالمحتوى الذي يدرسونه. • يشجع المعلم طلابه على أن يحددوا- بأنفسهم-المعلومات الشائقة، فيما يدرسونه من محتوى. • يشرك المعلم الطلاب في أنشطة، مثل:"أنا أعتقد .." أو " أنا لا أعتقد.."، وذلك فيما يتصل بالمحتوى الذي يدرسونه. • يستخدم المعلم تقنية "الضيف المتحدث" ليمد الطلاب بالمعلومات غير العادية، أو المألوفة عن المحتوى الذي يدرسونه. • يخبر المعلم طلابه بقصص لها علاقة بالمحتوى الذي يدرسونه.	**أدلة الطالب** • يتزايد اهتمام الطالب، عندما تعرض عليهم معلومات غير عادية متعلقة بالمحتوى الذي يدرسونه . • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، تفسير الكيفية التي يمكن بها للمعلومات غير العادية وذات الصلة ، بالمحتوى، أن تجعلهم أكثر اهتمامًا بذلك المحتوى.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(0) غير مستخدم
عرض المعلومات غير العادية (المألوفة) أو المثيرة للغرابة.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وللمواقف المتفردة كذلك.	يستخدم المعلم المعلومات غير العادية أو المثيرة للغرابة فيما يتصل بالمحتوى، ويظهر المدى الذي يمكن به لهذه المعلومات أن تحسن اهتمام الطلاب بالمحتوى، الذي يدرسونه.	يستخدم المعلم المعلومات غير المألوفة أو المثيرة للغرابة، فيما يتعلق بالمحتوى.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد أجزاء منها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يقوم بعرضها أثناء سيره في الدرس.

السؤال السابع: ما الذي سوف أفعله لأتعرف أهمية الالتزام بقواعد الفصل وإجراءاته، أو مدى غياب الالتزام بهذه القواعد داخل الفصل؟

١٠- إظهار الترابط الفصلي (الالتزام بأعراف الفصل)	
يستخدم المعلم سلوكات مؤكدة للترابط الفصلي والالتزام بأعراف الفصل؛ ليؤكد ضرورتها بالنسبة للطلاب.	***ملاحظات***
أدلة المعلم • يستغل المعلم الحيز الطبيعي للفصل، ويستفيد من كل جوانب الفصل في توضيح مدى وأهمية الالتزام بأعراف الفصل. • يقوم المعلم بفحص الطلاب جميعًا محققًا التواصل البصري معهم . • يتعرّف المعلم المصادر المحتملة للإخلال بالنظام الفصلي، ويتعامل معها بشكل فوري. • يعالج المعلم -بشكل استباقي - جميع المواقف المتأزمة التي تحدث في الفصل.	**أدلة الطالب** • يتعرف الطلاب أن المعلم على وعي كاف بكل أنماط سلوكاتهم. • يستطيع الطلاب، عندما يطلب منهم القيام بذلك، أن يصفوا المعلم بأنه على وعي كافٍ بما يحدث في الفصل، "وأن له عيونًا في مؤخرة رأسه".

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
إظهار الترابط الفصلي (الالتزام بأعراف الفصل)	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وكذلك المواقف المتفردة.	يستخدم المعلم السلوكات التي تدل على الترابط الفصلي، ويظهر تأثيرها على سلوكات الطلاب.	يستخدم المعلم السلوكات التي تدلل على الترابط الفصلي.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد أجزاء منها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يعرضها أثناء سيره في الدرس.

١١- تطبيق العواقب (النتائج المترتبة على الأفعال المخالفة للقواعد)	
يستخدم المعلم تطبيق عواقب أفعال الطلاب؛ نتيجة عدم الالتزام بقواعد الفصل وتقاليده بشكل دائم وواضح.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يوفر المعلم إشارات غير لفظية "متفق عليها" عند الإخلال بقواعد السلوك، مثل: - التواصل البصري. - التقارب مع الطلاب زمانًا ومكانًا. - النقر على المكتب بالأصابع. - الإشارة باليد بتوضيح علامة "لا". • يوفر المعلم إشارات لفظية "متفق عليها" عند الإخلال بقواعد السلوك: - إخبار المخالفين بضرورة التوقف. - إخبار المخالفين بأن سلوكاتهم تنتهك القواعد والإجراءات الفصلية المتبعة. • يستخدم المعلم سياسة التشجيع الجماعي، عندما يكون السلوك مقبولاً (فمثلاً؛ يقوم كل الفصل باستعراض سلوك نوعي مقبول). • يشرك المعلم الأسرة عند صدور سلوكات مقبولة من الطالب (فمثلاً؛ يجري المعلم مكالمة هاتفية للمنزل؛ لتوضيح قيمة الالتزام لهذه السلوكات). • يستخدم المعلم سياسة التعويض الفوري للطلاب، الذين يخالفون قواعد الفصل، بشكل يسبب خسائر أو تلفيات (فمثلاً؛ على الطالب المخالف إصلاح ما تسبب في كسره أو إتلافه).	**أدلة الطالب** • يتوقف الطلاب فورًا عن سلوكاتهم المخالفة، عندما تصدر له إشارة من المعلم بذلك . • يتقبل الطلاب عواقب أفعالهم كجزء من سياسة الفصل المتبعة. • يصف الطلاب عندما يطلب منهم ذلك، المعلم بأنه عادل في تطبيق القواعد .

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
تطبيق العواقب (النتائج) المترتبة على الأفعال المخالفة للقواعد)	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وكذلك لمواقف متفردة.	يطبق المعلم العواقب الناجمة عن عدم اتباع القواعد والإجراءات بشكل متسق وكاف، وإظهار المدى الذي يمكن فيه اتباع هذه القواعد والإجراءات.	يطبق المعلم العواقب الناجمة عن مخالفة القواعد والإجراءات الفصلية بشكل متسق وكاف.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح ويفتقد وجود أجزاء مهمة منها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يعرضها، أثناء سيره في الدرس.

١٢- التعريف بالالتزام بقواعد وإجراءات الفصل (أعراف الفصل) وتقديرها	
يعبر المعلم - بصورة متواصلة-عن تقديره لالتزام الطلاب بقواعد وإجراءات الفصل.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يوفر المعلم إشارات غير لفظية "متفق عليها" مع الطلاب؛ لتوضيح أن قاعدة ما أو إجراءً ما، من إجراءات وقواعد الفصل، تم اتباعها والالتزام بها، مثل: - الابتسامة. - إيماءة الرأس. - رفع الأصابع إلى أعلى. • يعطى المعلم إشارات لفظية؛ تدل على أن قاعدة أو إجراءً ما من إجراءات وقواعد الفصل، تم اتباعها والالتزام بها، مثل: - توجيه الشكر للطلاب، الذين التزموا باتباع الإجراء أو القاعدة. - وصف سلوك الطلاب الملتزمين بقاعدة أو إجراء من قواعد وإجراءات الفصل.	**أدلة الطالب** • يبدي الطلاب تقديرهم للمعلم، وما أبداه من تنويه وتقدير لسلوكاتهم الموجبة (الإيجابية). • يصف الطلاب، عندما يطلب منهم، المعلم كشخص يقدر سلوكاتهم الإيجابية. • تزايد عدد الطلاب الملتزمين بالقواعد والإجراءات الفصلية.

• يقوم المعلم بإخطار أسرة الطالب،عندما يلتزم بقاعدة أو إجراء ما من قواعد واجراءات الفصل. • يستخدم المعلم وسائل تعرف ملموسة، عندما يلتزم الطلاب بقاعدة أو إجراء ما من قواعد وإجراءات الفصل، مثل: - شهادة تقدير للطالب الملتزم. - جوائز عينية رمزية.	

المقياس

	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
التعريف بالالتزام بقواعد وإجراءات الفصل (أعراف الفصل) وتقديرها.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وكذلك للمواقف المتفردة.	ينوه المعلم إلى تقديره للالتزام بقواعد وإجراءات الفصل في اتساق، وبشكل كاف، ويظهر المدى الذي يمكن فيه لهذه الإجراءات أن تؤثر في سلوكات طلابه.	ينوه المعلم إلى تقديره للالتزام بقواعد وإجراءات الفصل بشكل متسق وكاف.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد أجزاء منها.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يقوم بعرضها أثناء سيره في الدرس.

السؤال الثامن: ما الذي سأفعله لكي أرسخ وأحافظ على علاقات قوية ومؤثرة مع الطلاب؟

١٣- فهم خلفيات الطلاب واهتماماتهم	
يستفيد المعلم من فهمه لاهتمامات وخلفيات الطلاب؛ ليوفر مناخًا من القبول وواحدية المجتمع الفصلي.	***ملاحظات***
أدلة المعلم • يقوم المعلم بعقد جلسات نقاش جانبية مع الطلاب عن أحداثهم وحياتهم. • يعقد المعلم مناقشات مع الطلاب بخصوص الموضوعات، التي يهتمون بها. • يحرص المعلم على اتخاذ اهتمامات الطلاب أساسًا لدروسه.	**أدلة الطالب** • يصف الطلاب، عندما يطلب منهم ، المعلم بأنه شخص يعرفهم ويهتم بهم. • يستجيب الطلاب لإظهار المعلم لفهمه لاهتماماتهم وخلفياتهم. • يقول الطلاب، عندما يطلب منهم، أنهم يشعرون بالارتياح.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
فهم خلفيات الطلاب واهتماماتهم	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة للإيفاء باحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وفي مواقف غير مسبوقة.	يستخدم المعلم اهتمامات وخلفية الطلاب أثناء التواصل معهم، ويظهر إحساسًا بأنهم في مجتمع فصلي واحد متميز.	يستخدم المعلم اهتمامات وخلفية الطلاب أثناء التواصل معهم.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود أجزاء مهمة منها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يقوم بعرضها أثناء سيره في الدرس.

١٤- استخدام السلوكات التي تبين (تحمل) تأثيرًا على الطلاب	
عندما يتاح الأمر، فعلى المعلم استخدام السلوك اللفظي واللا لفظي، الذي يحمل تأثيرًا إيجابيًّا ليدلل على اهتمامه بالطلاب.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يجامل المعلم الطلاب تقديرًا لإنجازهم الأكاديمي والشخصي. • يشارك المعلم في حوارات غير رسمية مع الطلاب، لا ترتبط بالأداءات الفصلية. • يستخدم للمعلم روح الفكاهة مع الطلاب، كلما أتيحت الفرصة لذلك. • يستخدم المعلم الابتسامة والإيماءة... إلخ، مع الطلاب كلما أتيحت الفرصة لذلك. • يضع المعلم يده على أكتاف طلابه، كلما أتيحت الفرصة لذلك.	**أدلة الطالب** • يصف الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، المعلم بأنه شخص يهتم بأمرهم. • يستجيب الطلاب لتواصلات المعلم اللفظية معهم. • يستجيب الطلاب لتواصلات المعلم غير اللفظية معهم.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
استخدام السلوكات التي تبين (تحمل) تأثيراً على الطلاب	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وفي مواقف متفردة.	يستخدم المعلم السلوكات اللفظية وغير اللفظية، والتي تدل على اهتمامه بالطلاب، وتظهر نوعية العلاقة التي تربط بين المعلم والطلاب في الفصل.	يستخدم المعلم السلوكات اللفظية وغير اللفظية، والتي تدل على اهتمامه بالطلاب.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود أجزاء مهمة منها.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يقوم بعرضها أثناء سيره في الدرس.

١٥- إظهار المعلم للموضوعية والحزم	
يتصرف المعلم داخل الفصل بأسلوب موضوعي وحازم.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • لا يبالغ المعلم في إظهار عواطفه سلباً أو إيجاباً. • يعالج المعلم المواقف المتأزمة والأحداث المتوترة في الفصل بهدوء، وبأسلوب يتحكم في هذه المواقف. • يتواصل المعلم مع كل الطلاب بالهدوء نفسه، وبأسلوب تحكم عصري. • لا يظهر المعلم أي هجوم شخصي على سوء سلوك أي طالب.	**أدلة الطالب** • يشعر الطلاب بالاستقرار نتيجة تعامل المعلم الهادئ مع المواقف. • يصف الطلاب، عندما يطلب منهم، المعلم بأنه شخص واثق ومسيطر على مجريات الأحداث في الفصل. • يقول الطلاب، عندما يطلب منهم، أن المعلم لا يتذمر، ولا يحمّل الأمور في الفصل أي محمل شخصي.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
إظهار المعلم للموضوعية والحزم	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وكذلك لمواقف متفردة.	يتصرف المعلم بأسلوب موضوعي وسيطرة واضحة على مجريات الأحداث، ويظهر تاثير ذلك على المناخ الفصلي.	يتصرف المعلم بأسلوب موضوعي ومسيطر في مجريات الأحداث بالفصل.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود أجزاء مهمة منها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يقوم بعرضها أثناء سيره في الدرس.

السؤال التاسع : ما الذي سوف أفعله لكي أحافظ على توقعاتي المرتفعة (في الإنجاز والتحصيل) بالنسبة لكل الطلاب؟

١٦- إظهار التقدير والاحترام للطلاب ذوي التوقعات المنخفضة (ضعاف الإنجاز)	
يستعرض المعلم أنماط السلوك، التي ترسخ للتقدير والاحترام للطلاب ضعاف الإنجاز.	***ملاحظات***
أدلة المعلم • يستطيع المعلم، عندما يطلب منه، أن يحدد الطلاب الذين يتوقع لهم درجات منخفضة (أي ضعاف الإنجاز)، وأن يحدد الأساليب المختلفة التي تتم بها معالجة هؤلاء الطلاب، والتي تختلف بالتالي عن أساليب التعامل مع الطلاب متميزي الإنجاز. • يمد المعلم الطلاب ضعاف الإنجاز بمؤشرات غير لفظية، توضح أنهم محل تقدير واحترام من خلال: - التواصل البصري. - الابتسام. - التواصل البدني (الفيزيائي) المناسب. • يقوم المعلم بإمداد الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض بإشارات، توضح أنهم لازالوا محل ترحيب واحترام من ناحيته: - الحوار المفعم بالحركة والألعاب. - مخاطبة هؤلاء الطلاب بأسلوب محترم. • لا يسمح المعلم لأي أحد بإبداء تعليمات سيئة في حق أي طالب من الطلاب ذوي التوقعات المنخفضة (أي ضعاف الإنجاز).	**أدلة الطالب** • يقول الطلاب، عندما يطلب منهم، إن المعلم يهتم بهم جميعًا من دون تفرقة. • يتعامل الطلاب مع بعضهم باحترام وتقدير.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
إظهار التقدير والاحترام للطلاب ذوي التوقعات المنخفضة (ضعاف الإنجاز)	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وفي المواقف المتفردة.	يستعرض المعلم السلوكات التي توضح التقدير والاحترام للطلاب ذوي التوقعات المنخفضة (أي ذوي الإنجاز المنخفض)، ويستعرض تأثير تلك السلوكات على تحسين إنجاز هؤلاء الطلاب.	يستعرض المعلم السلوكات التي توضح التقدير والاحترام للطلاب ذوي التوقعات المنخفضة (أي الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض).	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد أجزاء مهمة منها.	يستدعى المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يقوم بعرضها، أثناء سيرة في الدرس.

١٧- طرح أسئلة على الطلاب ذوي التوقعات المنخفضة	
يطرح المعلم أسئلة على الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض، تتماثل في تكرارها وعمقها مع الأسئلة، التي يطرحها على الطلاب ذوي الإنجاز المرتفع.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يتيقن المعلم من أن الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض تطرح عليهم أسئلة، تماثل في معدلها ومستواها الأسئلة، التي تطرح على الطلاب ذوي الإنجاز المرتفع. • يتأكد المعلم من أن الطلاب ذوي التوقعات المنخفضة تطرح عليهم أنشطة، تماثل في معدلها ومستواها، الأنشطة التي تطرح على الطلاب ذوي التوقعات العالية.	**أدلة الطالب** • يقول الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، إن المعلم يتوقع من كل واحد منهم أن يمارس ويشارك . • يقول الطلاب، عندما يطلب منهم، إن المعلم يطرح أسئلة صعبة على كل واحد منهم.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
طرح أسئلة على الطلاب ذوي التوقعات المنخفضة.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات الطلاب غير المسبوقة، وكذلك للمواقف غير المتفردة.	يطرح المعلم أسئلة على الطلاب ذوي التوقعات المنخفضة بدرجة التكرار نفسها، وبالعمق نفسه الذي يطرح به المعلم الاسئلة على الطلاب ذوي التوقعات العالية، ويظهر نوعية مشاركة الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض في ذلك .	يطرح المعلم أسئلة على الطلاب ذوي التوقعات المنخفضة بدرجة التكرار نفسها، وبالعمق نفسه كما يطرحها على الطلاب ذوي التوقعات العالية.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد اجزاء مهمة منها.	يستدعى المعلم الاستراتيجية ولكنه لا يقوم بعرضها أثناء سيره في عرض محتوى الدرس.

١٨- تحليل الإجابات غير الصحيحة للطلاب ذوي التوقعات المنخفضة	
يحلل المعلم الإجابات غير الصحيحة للطلاب ذوي التوقعات المنخفضة، ويفسرها بالأسلوب نفسه الذي يتعامل به مع الطلاب ذوي التوقعات المرتفعة.	*ملاحظات*
أدلة المعلم • يطلب المعلم من الطلاب ذوي التوقعات المنخفضة أو الإنجاز المنخفض تفسير إجاباتهم، عندما تكون غير صحيحة. • يعيد المعلم صياغة الأسئلة للطلاب ذوي التوقعات المنخفضة أو الإنجاز المنخفض، عندما يطرحون إجابة غير صحيحة عن سؤال يطرحه عليهم المعلم. • عندما تبدو علامات الإحباط واضحة على ملامح الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض، فإن المعلم يسمح لهم بأن يقوموا بتجميع أفكارهم، والعودة لمراجعتها مرة أخرى في أي جزئية تالية من الدرس.	**أدلة الطالب** • يقول الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، إن المعلم لن يسمح لك بالإفلات من المصيدة (يُقصد أن ضعف إنجاز الطالب لن يعفيه مطلقًا من أن يكون محلا لأسئلة المعلم - المترجم). • يقول الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، إن المعلم لن ييأس بخصوصك أبدًا (أي إن المعلم يبذل أقصى جهده لرفع معدلات التوقع لدى الطلاب ضعاف الإنجاز). • يقول الطلاب، عندما يطلب منهم ذلك، إن المعلم يساعدهم على الإجابة عن الأسئلة بنجاح.

المقياس					
	(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
تحليل الإجابات غير الصحيحة للطلاب ذوي التوقعات المنخفضة.	يكيف المعلم ويبتكر استراتيجيات جديدة لاحتياجات غير مسبوقة للطلاب، ولمواقف تدريسية متفردة.	يحلل المعلم الإجابات غير الصحيحة للطلاب ذوي الإنجاز المنخفض بالأسلوب نفسه، الذي يحلل به مع الطلاب ذوي الإنجاز المرتفع، ويظهر مستوى نوعية استجابات الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض.	يحلل المعلم الإجابات غير الصحيحة للطلاب ذوي الإنجاز المنخفض، بالأسلوب نفسه الذي يتعامل به مع الطلاب ذوي الإنجاز المرتفع.	يستخدم المعلم الاستراتيجية بشكل غير صحيح، ويفتقد وجود أجزاء مهمة منها.	يستدعي المعلم الاستراتيجية، ولكنه لا يقوم بعرضها أثناء سيره في الدرس.

الملحق (ب)

بروتوكول ملاحظة (الصيغة القصيرة)

١- أجزاء الدرس المتضمنة لأعراف الفصل *[1]							
السؤال الأول: ما الذي سأفعله لكي أرسخ وأحافظ على الأهداف التعلّمية، وأتتبع مسار تقدم الطلاب، وأحتفي بالنجاح؟							
١ - تقديم أهداف تعلّمية ومقاييس واضحة لقياس هذه الأهداف (فمثلاً؛ يوفر المعلم لطلابه الهدف التعلّمي النوعي أو يذكرهم به).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٢ - تتبع تقدم الطلاب (فمثلاً؛ يستخدم المعلم التقييم الوصفي ليساعدهم على تخطيط نموذج لتقدمهم الفردي والجماعي نحو تحقيق هدف التعلّم).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٣ - الاحتفاء بنجاح الطلاب (فمثلاً؛ يساعد المعلم الطلاب في التنويه عن نجاحهم والاحتفاء بهم وبمجهوداتهم؛ من أجل تحقيق الهدف التعلمي وكذلك الحصاد المعرفي).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
السؤال السادس: ما الذي سوف أفعله لأرسخ لقواعد الفصل ولوائحه وأحافظ عليها؟							
٣ - لتأسيس قواعد ولوائح الفصل (فمثلاً؛ يذكّر المعلم الطلاب بقاعدة ما أو إجراء، أو يرسخ لقاعدة جديدة أو إجراء جديد).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)

---

(١) التصنيفات الواردة بهذا الملحق على النحو التالي: (٠) غير مستخدم، (١) البداية، (٢) التطوير، (٣) التطبيق، (٤) الجدة والابتكار.

البند							
٤ - تنظيم الحيز الطبيعي للفصل من أجل التعلّم (فمثلاً؛ ينظم المعلم المواد التعليمية أنماط التحرك داخل الفصل والعروض لتحسين التعلّم).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٢- أجزاء الدرس المتعلقة بالمحتوى							
السؤال الثاني: ما الذي سأفعله لأساعد الطلاب على التواصل بفاعلية مع المحتوى المعرفي الجديد؟							
١ - تحديد المعلومات المهمة (فمثلاً؛ يوفر المعلم التلميحات الكافية لتحديد المعلومات المهمة لطلابه).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٢ - تقسيم الطلاب وتنظيمهم بهدف التواصل مع المحتوى المعرفي الجديد (فمثلاً؛ يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ثنائية أو ثلاثية لمناقشة الأجزاء الصغيرة في المحتوى).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٣ - المراجعة المسبقة للمحتوى (فمثلاً؛ يستخدم المعلم استراتيجيات، مثل: تقنية "أعرف ماذا تريد أن تتعلّم"، والمنظمات المتقدمة أو مراجعة الأسئلة).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٤ - تقسيم المحتوى إلى "أجزاء أصغر يسهل فهمها" (فمثلاً؛ يقدم المعلم المحتوى في نسب صغيرة، تعد جيداً للطلاب حسب مستوى فهمهم).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)

<table>
<tr><td rowspan="2">٥ - الأداء الجماعي للمعلومات الجديدة (فمثلاً، بعد كل جزئية من المعلومات، يطلب المعلم من الطلاب أن يلخصوا ويوضحوا ما قد تعلموه بالفعل، وصار جزءًا من خبراتهم).</td><td rowspan="2">ملاحظات</td><td colspan="6"></td></tr>
<tr><td></td><td>(٤)</td><td>(٣)</td><td>(٢)</td><td>(١)</td><td>(٠)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">٦ - إثراء المعلومات الجديدة (فمثلاً؛ يطرح المعلم أسئلة تستلزم الطلاب أن يكونوا استنتاجات، ويدافعوا عنها من خلال النقاش).</td><td rowspan="2">ملاحظات</td><td colspan="6"></td></tr>
<tr><td></td><td>(٤)</td><td>(٣)</td><td>(٢)</td><td>(١)</td><td>(٠)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">٧ - تسجيل وإعادة عرض المحتوى المعرفي (فمثلاً، يطلب المعلم من الطلاب أن يلخصوا المحتوى المعرفي، ويسجلوا ملاحظات عنه، أو يستخدمون عروضًا غير لغوية).</td><td rowspan="2">ملاحظات</td><td colspan="6"></td></tr>
<tr><td></td><td>(٤)</td><td>(٣)</td><td>(٢)</td><td>(١)</td><td>(٠)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">٨ - الانعكاس الحادث على التعلّم (فمثلاً، يطلب المعلم من الطلاب أن يدرسوا هذا الانعكاس؛ أي يروا تأثير ما تعلّموه من محتوى على ما فهموه بالفعل، أو على ما زال غامضًا بالنسبة لهم، بعد دراستهم للمحتوى).</td><td rowspan="2">ملاحظات</td><td colspan="6"></td></tr>
<tr><td></td><td>(٤)</td><td>(٣)</td><td>(٢)</td><td>(١)</td><td>(٠)</td></tr>
<tr><td colspan="8">السؤال الثالث: ما الذي سأفعل لكي أساعد الطلاب أن يمارسوا ويعمقّوا فهمهم للمحتوى المعرفي الجديد؟</td></tr>
<tr><td rowspan="2">٩ - مراجعة المحتوى (فمثلاً، يلخص المعلم مراجعة ذات صلة بالمحتوى، الذي تمّت دراسته من قبل).</td><td rowspan="2">ملاحظات</td><td colspan="6"></td></tr>
<tr><td></td><td>(٤)</td><td>(٣)</td><td>(٢)</td><td>(١)</td><td>(٠)</td></tr>
</table>

البند	ملاحظات						
١٠ - تقسيم الطلاب للقيام بالممارسة وتعميق فَهم المحتوى المعرفي الجديد (فمثلاً؛ يقسم المعلم طلابه، إلى مجموعات، تصمم لمراجعة المعلومات أو لممارسة مهارات).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
١١ - استخدام الواجب المنزلي (فمثلاً؛ يستخدم المعلم الواجب المنزلي لتحقيق استقلالية الأداء الطالب أو لإثراء المعلومات).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
١٢ - فحص أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف (فمثلاً؛ يشرك المعلم الطلاب في المقارنة والتصنيف، وإيجاد الحوارات التناظرية، واستخدام اللغة المجازية في التعبير).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
١٣ - فحص الأخطاء والبحث عن أسبابها (فمثلاً؛ يطلب المعلم من طلابه فحص الأخطاء أو المغالطات، التي قد تكون وردت في المعلومات، أو في إساءة استخدامها، والانحراف بها عن مقصدها).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
١٤ -ممارسة المهارات والاستراتيجيات والأداءات التربوية (فمثلاً؛ يستخدم المعلم الممارسة الجماعية والفردية على السواء).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)

البند	ملاحظات						
١٥ - مراجعة المحتوى المعرفي (فمثلاً؛ يطلب المعلم من طلابه أن يراجعوا أقسام المحتوى الذي درسوه في كراساتهم الخاصة، وذلك بهدف توضيح هذا المحتوى، أو الإضافة إلى معلوماتهم السابقة).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
السؤال الرابع : ما الذي سأفعله لأساعد الطلاب على توليد فرضيات واختبارها فيما يتصل بالمحتوى المعرفي الجديد لهم؟							
١٦ - تقسيم الطلاب للقيام بمهام معرفية معقدة (فمثلاً؛ يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات صغيرة لتيسير اداء المهام المعرفية المعقدة).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
١٧ - إشراك الطلاب في مهام معرفية معقدة، تتضمن توليد الفرضيات واختبارها (فمثلاً؛ يشرك المعلم الطلاب في مهام اتخاذ القرار، ومهام حل المشكلات، ومهام البحث، ومهام الاستقصاء).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
١٨ - توفير المصادر التعليمية والتوجيه (فمثلاً؛ يجعل المعلم هذه المصادر متاحة إذا إنها تتناسب بشكل نوعي مع المهام المعرفية المعقدة، وتساعد الطلاب على تنفيذ مثل هذه المهام) .	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)

٣- الأجزاء التي ينبغي التركيز عليها في الدرس							
السؤال الخامس: ما الذي سأفعله لإشراك الطلاب؟							
١ - ملاحظة الطلاب والتفاعل معهم، عندما لا يندمجون مع زملائهم (فمثلاً؛ يحدد المعلم بدقة مستوى كل طلاب الفصل من حيث المشاركة).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٢ - استخدام ألعاب أكاديمية (فمثلاً؛ عندما يلحظ المعلم وجود طلاب غير مشاركين، يمكنه أن يستخدم ألعاباً مشهورة ليعيد اندماجهم مع زملائهم، مع تركيز انتباههم، أثناء اللعب على المحتوى الأكاديمي).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٣ - إدارة معدلات الاستجابة أثناء طرح الأسئلة (فمثلاً؛ يستخدم المعلم الاستراتيجيات؛ ليتأكد من تفاعل كل طلابه مع الأسئلة مثل: كروت الاستجابة/ سلاسل الاستجابة/ وتكنولوجيا التصويت والاقتراع).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٤ -استخدام النشاط الجسماني(الحركةالبدنية) (فمثلاً؛ يستخدم المعلم استراتيجيات تستلزم من الطلاب التحرك بدنياً ، مثل: التصويت والاقتراع باستخدام القدم، وما يتفق عليه من إشارات حركية ذات صلة بطريقة عرض المحتوى).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)

البند	ملاحظات					
٥ - الاحتفاظ بمعدل حيوي نشط لسير التعلّم داخل الفصل (فمثلاً؛ يبطئ المعلم ويسرع من معدل سير التعلّم داخل الفصل بالطريقة أو الأسلوب، الذي يحسن إشراك الطلاب).	ملاحظات	(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٦ - عرض الحماس والجدية (فمثلاً، يستخدم المعلم الإشارات اللفظية وغير اللفظية، ليدرك الطلاب مدى حماسه وجديته حول المحتوى الذي يدرسه لهم).	ملاحظات	(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٧ - استخدام الجدال الودي (فمثلاً؛ يستخدم المعلم تقنيات تستلزم من الطلاب عرض وجهات نظرهم، والتحاور بشأنها فيما يتعلق بالمحتوى الذي يدرسونه).	ملاحظات	(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٨ - إتاحة الفرص للطلاب لأن يتحدثوا عن أنفسهم (فمثلاً؛ يوفر المعلم أو يشجع تحديداً المعلومات المثيرة للجدل أو الغموض فيما يتعلق بالمحتوى).	ملاحظات	(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
٩ - تقديم المعلومات غير المألوفة (التي تتسم بغرابتها والمعلومات المثيرة للجدل أو الغرابة، فيما يتعلق بالمحتوى).	ملاحظات	(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)

السؤال السابع: ما الذي سأفعله لكي أتعرف وأنوه عن أهمية الالتزام بأعراف الفصل، أو درجة عدم الالتزام بلوائح وقوانين الفصل؟							
١٠ - استعراض "الترابط الفصلي" (فمثلاً؛ يكون المعلم على وعيٍ كاف بالمتغيرات الحادثة في سلوك الطلاب، والتي قد تشير إلى متاعب واضطرابات محتملة، ومعالجتها بشكل فوري).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
١١ - تطبيق العواقب المرتبطة بحدوث مخالفات (فمثلاً؛ يطبق المعلم العواقب المرتبطة، بعدم الالتزام بقواعد وإجراءات الفصل).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
١٢ - التنويه عن تقدير الالتزام بأعراف الفصل (فمثلاً؛ يقدر المعلم مدى الالتزام بأعراف الفصل، بشكل متواصل، وحازم) بما يشكل دافعية لدى طلابه .	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
السؤال الثامن: ما الذي أفعله لأرسخ وأحافظ على وجود علاقات مؤثرة وفاعلة مع الطلاب؟							
١٣ - فهم اهتمامات الطلاب وخلفياتهم (فمثلاً؛ يبحث المعلم عن مصادر إمداده بالمعلومات المتعلقة بالطلاب، ويستخدم تلك المعلومات في إشراكهم، بشكل غير رسمي، في مناقشات ودية).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)

البند	ملاحظات						
١٤ - استخدام السلوكات المؤثرة إيجابيًّا على الطلاب (فمثلاً؛ يستخدم المعلم روح الدعابة كلما كان ذلك ملائمًا مع طلابه، وبشكل ودي).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
١٥ - استعراض الموضوعية والحزم أمام الطلاب (فمثلاً، يتصرف المعلم بسلوكات، توضح أنه لا يأخذ الأمور التي تحدث في الفصل بشكل شخصي).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
السؤال التاسع: ما الذي سأفعله لكي أتوقع أداءات عالية من كل الطلاب؟							
١٦ - إظهار التقدير والاحترام للطلاب ذوي التوقعات (الأداءات) المنخفضة (فمثلاً؛ يظهر المعلم التعبير نفسه عن التقدير الإيجابي مع الطلاب ذوي الأداءات المنخفضة الإنجاز، مثلما يفعل تمامًا مع الطلاب ذوي التوقعات العالية (الأداءات المرتفعة الإنجاز).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
١٧ - طرح الأسئلة على الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض (فمثلاً؛ يطرح المعلم أسئلة على هؤلاء الطلاب بالتكرار نفسه، وبالصعوبة نفسها التي يطرحها على الطلاب ذوي التوقعات العالية في الأداء).	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)

البند	ملاحظات		(٤)	(٣)	(٢)	(١)	(٠)
١٨ - تفسير الإجابات غير الصحيحة من الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض(فمثلاً، يطرح المعلم استفساراً عن الإجابات غير الصحيحة ، التي يطرحها هؤلاء الطلاب، بالعمق نفسه الذي يتعامل به مع الطلاب ذوي الإنجاز المرتفع).							

الملحق (جـ)

بروتوكول ملاحظة (صيغة التعليمات)

أجزاء الدرس التي تتعلق بأعراف الفصل (القواعد والإجراءات) التي قد تتم ملاحظتها في كل درس

- ما الذي يفعله المعلم لكي يساعد الطلاب على ترسيخ أهداف تعليمية والحفاظ عليها، وتتبع مسار تقدم الطالب، والاحتفاء بالنجاح؟
- ما الذي يفعله المعلم لترسيخ قواعد وإجراءات الفصل والمحافظة عليها؟

أجزاء الدرس التي تتعلق بالمحتوى

- ما الذي يفعله المعلم ليساعد الطلاب على التواصل بفاعلية وكفاءة مع المحتوى المعرفي الجديد؟
- ما الذي يفعله المعلم ليساعد الطلاب على الممارسة وتعميق فهمهم للمحتوى المعرفي الجديد؟
- ما الذي يفعله المعلم ليساعد الطلاب على توليد الفروض واختبارها بخصوص المحتوى المعرفي الجديد؟

الأجزاء التي ينبغي أن يركز عليها من الدرس

- ما الذي يفعله المعلم ليشرك الطلاب ؟
- ما الذي يفعله المعلم ليتعرف على مدى الالتزام بقواعد وإجراءات الفصل؛ وليدلل على أهميته؟
- ما الذي يفعله المعلم ليرسخ لعلاقات مؤثرة وفاعلة مع الطلاب، ويحافظ عليها؟
- ما الذي يفعله المعلم لضمان التوقعات العالية من كل طلاب الفصل؟

الملحق (د)

التخطيط والإعداد:

التخطيط والإعداد للدروس والوحدات

١- التخطيط والإعداد للنقل المؤثر والفاعل للمعلومات من خلال الدروس.

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين الذين يعملون معه في هذا النشاط.	من خلال الدروس، يقسم المعلم المحتوى بالأسلوب، الذي يجعل كل جزئية من المعلومات مبنية بوضوح على الجزئية السابقة لها.	ينقل المعلم المعلومات، ولكن العلاقة بين العناصر المكونة لهذه المعلومات غير واضحة.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

٢- التخطيط والإعداد للدروس من خلال وحدة ما، بما يضمن تقدم الأداء نحو تحقق الفهم العميق والنقل الآمن للمحتوى.

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يقسم المعلم الدروس خلال الوحدة، بما يجعل الطلاب قادرين على التحرك من الفهم إلى تطبيق المحتوى، من خلال مهام رشيقة.	ينظم المعلم الدروس خلال وحدة، بالشكل الذي يجعل الطلاب يتحركون إلى فهم أكثر عمقًا من المحتوى، ولكنه لا يستلزم من الطلاب تطبيق المحتوى بأساليب رشيقة.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها، أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

٣- التخطيط والإعداد لجذب الانتباه المناسب لترسيخ معايير المحتوى.

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتمُّ تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يتأكد المعلم من تضمن الدروس والوحدات لأجزاء المحتوى المهمة، التي حددتها الإدارة التعليمية، ولكن يجب معالجة التتابع الصحيح للمحتوى.	يتأكد المعلم من تضمن الدروس والوحدات لأجزاء مهمة من المحتوى، تحددها الإدارة التعليمية، ولكن لا تتم معالجة التتابع الصحيح للمحتوى.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

التخطيط والإعداد لاستخدام المواد التعليمية والتكنولوجيا

١- التخطيط والإعداد لاستخدام المواد التعليمية المتاحة للدروس والوحدات التالية:

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يحدد المعلم المواد التعليمية التقليدية المتاحة، والتي يمكنها أن تحسن فهم الطالب، والأسلوب الذي يتم به استخدام هذه المواد.	يحدد المعلم المواد التعليمية التقليدية المتاحة، والتي يمكنها أن تحسن فهم الطالب، ولكن لا يتم تحديد الأسلوب الذي يتم به استخدام هذه المواد.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها، أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

٢- **التخطيط والإعداد لاستخدام التكنولوجيا المتاحة، مثل السبورات التفاعلية، وأنظمة الاستجابة، والحواسيب**

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يتعرّف المعلم التكنولوجيا المتاحة، والتي يمكنها أن تحسن فهم الطالب، وكذلك الأسلوب الذي يمكن به استخدامها.	يحدد المعلم التكنولوجيا المتاحة، والتي يمكنها أن تحسن فهم الطالب، ولكنه لا يحدد الأسلوب الذي يمكن به استخدام هذه التكنولوجيا.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

التخطيط والإعداد للاحتياجات الخاصة للطلاب

١- **التخطيط والإعداد لاحتياجات متعلمي اللغة الإنجليزية**

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين، الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يحدد المعلم احتياجات متعلمي اللغة الإنجليزية والتعديلات التي يمكن إجراؤها؛ للإيفاء بهذه الاحتياجات لهم.	يحدد المعلم احتياجات متعلمي اللغة الإنجليزية ولكنه لا يبين التعديلات التي سيتم عملها للإيفاء بهذه الاحتياجات لهم.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة، أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

٢- التخطيط والإعداد لاحتياجات طلاب التعليم الخاص

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الاخرين، الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يحدد المعلم احتياجات طلاب التعليم الخاص ، والتعديلات التي يمكن إجراؤها للإيفاء بهذه الاحتياجات.	يحدد المعلم احتياجات طلاب التعليم الخاص ، ولكن لا يحدد أو يوضح التعديلات، التي يمكن عملها للإيفاء بهذه الاحتياجات.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة، أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

٣- التخطيط والإعداد لاحتياجات الطلاب، الذين يأتون من بيئات أسرية غير داعمة للتمدرس

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين، الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يحدد المعلم احتياجات الطلاب، الذين يأتون من بيئات أسرية غير داعمة للتمدرس أو التعلّم، ويتم عمل التعديلات اللازمة للإيفاء بهذه الاحتياجات.	يحدد المعلم احتياجات الطلاب الذين يأتون من بيئات أسرية غير داعمة للتعلّم، ولكن لا يبين أسلوب عمل التعديلات اللازمة للإيفاء بهذه الاحتياجات.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة، أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

الملحق (هـ)

التفكير في التدريس
تقييم الأداء الشخصي

١- تحديد المجالات النوعية لنقاط التميز ومواطن القصور في المجال الأول

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين، الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يحدد المعلم الاستراتيجيات والسلوكات، التي يمكن بها تحسين الأداء بالأجزاء المتعلقة ب: أعراف الفصل، والمحتوى، والتي ينبغي التركيز عليها.	يحدد المعلم الاستراتيجيات والسلوكات، التي تحسن الأداء، من دون اختيار الاستراتيجيات والسلوكات الأكثر فائدة لتطويره، أو لتنمية أدائه.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

٢- تقييم فعالية تقديم الدروس والوحدات بأداء فردى(لكل طالب على حدة)

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يحدد المعلم الكيفية التي يمكن أن يؤثر بها درس ما أو وحدة ما على تحسين إنجاز الطالب وتحديد أسباب حدوث النجاح أو الفشل .	يحدد المعلم الكيفية التي يمكن أن يؤثر بها درس ما أو وحدة ما على تحسين إنجاز الطالب ، دون أن يحدد بدقة أسباب الفشل أو النجاح.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

٣- تقييم فاعلية استراتيجيات تربوية نوعية، وسلوكيات نوعية عبر تصنيفات مختلفة من الطلاب (فمثلاً، المجموعات ذات المستويات الاقتصادية- الاجتماعية المختلفة - والمجموعات المختلفة عرقيًا).

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يحدد المعلم فاعلية الاستراتيجيات والسلوكات النوعية، التي تعتبر إنجاز مجموعات فرعية من الطلاب، وتحدد أسباب حدوث تحسين الإنجاز بالنسبة لهذه المجموعات.	يحدد المعلم فعالية الاستراتيجيات والسلوكات النوعية، التي تضع في اعتبارها إنجاز المجموعات الفرعية من الطلاب، ولكنها لا تحدد بدقة الأسباب المؤدية إلى بالنسبة لهذه المجموعات.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

تطوير وتنفيذ خطة النمو المهني وتنميته

١- تطوير خطة نمو مهني مكتوبة

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين الذين يعملون معه في هذا النشاط.	ينمي المعلم خطة نمو مهني مكتوبة، مشفوعة بأركانها، والتوقيتات المحددة لإنجاز كل جزء من الخطة.	ينمي المعلم خطة نمو مهني مكتوبة، ولكنه لا يحدد أركانها، أو توقيتاتها المحددة بوضوح.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط، ولكنه لا يكملها بالفعل، أو يتابعها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

٢- إظهار التقدم ذي العلاقة بالنمو المهني وخطة التنمية

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتمُّ تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يضع المعلم رسمًا تخطيطيًّا لتطور أدائه في النمو المهني، مستخدمًا الأركان الأساسية المحددة، والتوقيتات والتعديلات حسب الضرورة.	يضع المعلم رسمًا تخطيطيًّا لتطور أدائه في النمو المهني، مستخدمًا الأركان الأساسية لها والتوقيتات المحددة ، ولكن لا يقوم بعمل التعديلات عند الضرورة.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط ، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

الملحق (و)

الإعداد الأكاديمي والأداء المهني
دعم البيئة الإيجابية

١- دعم التواصلات الإيجابية مع الزملاء

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يتواصل المعلم مع المعلمين الآخرين بأسلوب إيجابي، ويساعد على وأد الحوارات السلبية أو الانطباعات السيئة عن المعلمين الآخرين.	يتواصل المعلم مع المعلمين الآخرين بأسلوب إيجابي، ولكنه لا يساعد على وأد الحوارات السلبية أو الانطباعات السيئة عن المعلمين الآخرين.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

٢- دعم التواصلات الإيجابية مع الطلاب والآباء.

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يتواصل المعلم مع الطلاب وآبائهم بأسلوب إيجابي، ويساعد على وأد الحوارات السلبية أو الانطباعات السيئة عن الطلاب، أو آبائهم.	يتواصل المعلم مع الطلاب، وآبائهم إيجابياً، ولكنه لا يساعد على منع الحوارات السلبية، أو الانطباعات السيئة عنهم .	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط ، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

دعم تبادل الأفكار والاستراتيجيات

١- البحث عن الاستعانة بزميل (عارض) للمجالات التي تحظى باهتمام الطلاب

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين، الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يبحث المعلم عن مساعدة أحد الزملاء له "كعارض"، واضعًا في اعتباره الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية النوعية.	يبحث المعلم عن مساعدة أحد الزملاء له "كعارض"، من دون أن يضع في اعتباره الاستراتيجيات والسلوكات الفصلية النوعية.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

٢- استعراض أداء الزملاء والتشارك في الأفكار والاستراتيجيات.

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين، الذين يعملون معه في هذا النشاط.	يمد المعلم زملاءه من المعلمين بالمساعدة والمدخل المناسب ، واضعًا في اعتباره السلوكات والاستراتيجيات المدرسية، ذات النوعية التي تسمح بالفعل بتنمية مهاراتهم التربوية.	يمد المعلم زملاءه من المعلمين بالمساعدة والمدخل المناسب ، واضعًا في اعتباره السلوكات والاستراتيجيات المدرسية، ولكنها ليست على درجة كافية من النوعية، تسمح بتحسين مهاراتهم التربوية.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط ، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

دعم تنمية المدرسة والإدارة التعليمية

١- الالتزام بقوانين وإجراءات الإدارة التعليمية والمدرسة

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد فبي مساعدة الآخرين، الذين يعملون معه في هذا النشاط.	لدى المعلم وعي كاف بقوانين ولوائح الإدارة، والمنطقة، والمدرسة، ويبدى التزامًا واضحًا بكل منها.	لدى المعلم وعي بقوانين ولوائح: الإدارة، والمنطقة، والمدرسة، ولكنه لا يدلل على التزامه بها.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط ولكنه لا يكملها أو يتابعها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

٢- الإسهام في مبادرات الإدارة التعليمية والمدرسة.

(٤) الجدة والابتكار	(٣) التطبيق	(٢) التطوير	(١) البداية	(٠) غير مستخدم
يتم تصنيف المعلم كقائد في مساعدة الآخرين، الذين يعملون معه في هذا النشاط.	لدى المعلم وعي كافٍ بما تقوم به الإدارة التعليمية والمدرسة من مبادرات ، مع المساهمة فيها بالتنسيق، مع ما لديه من مواهب أو قدرات متميزة.	لدى المعلم وعي كاف بالمبادرات التي تعقدها الإدارة التعليمية والمدرسية، ولكنه لا يشارك فيها، أو يحاول التنسيق بينها، وبين ما يتاح لديه من قدرات متميزة أو مواهب.	يبذل المعلم محاولة لأداء هذا النشاط، ولكنه لا يحاول بالفعل تكملة المحاولة، أو متابعتها أثناء تنفيذ النشاط.	لا يبذل المعلم أي محاولة لأداء هذا النشاط.

قائمة المراجع

Alvermann, D. E., & Boothby, P. R. (1986) Children's transfer of graphic organizer instruction. *Reading Psychology 7(2)*, 87- 100.

Ambady, N., & Rosenthal, R. (1992). Thin slices of expressive behavior as predictors of interpersonal consequences: A meta- analysis. *Psychological Bulletin, 111 (2),* 256 – 274.

Ambady, N.,&Rosenthal, R (1993). Half a minute:predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness, *Journal of personality and Social psychology*, *64(3),* 431- 441.

Anderson, L.,Evertson, c., & Emmer, E (1980) Dimensions in classroom management derived from recent research . *Journal of Curriculum Studies, 12,* 343 – 356.

Anderson, V., & Hidi, S (1988/ 1989). Teaching students to summarize. *Educational Leadership*, *46*, 26-28.

Aubusson, p., Foswill, S, Barr.,R., & Perkovic, L., (1997). What happens when students do simulation role- play in science . *Research in Science Education , 27* (4), 565 – 579.

Ausubel D. P.(1968). Educational psychology*: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Bangert- Drowns, R. L, Kulik, C. C., Kulik, J. A., & Morgan , M. (1991). The instructional effects of feedback in test-like events. *Review of Educational Research 61* (2), 213 – 238.

Barton, P. E (2006) . Needed : Higher standards for accountability. *Educational Leadership*, *64* (3), 28 – 31.

Berliner, D. (1982). On improving teacher effectiveness: A conversation with David Berliner. *Educational Leadership, 40* (1), 12- 15.

Berliner, D. C. (1986). In Pursuit of the expert pedagogue . *Educational Researcher* , *15* (7). 5 – 13.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning.* New York: McGraw-Hill.

Blumberg, A. (1985). Where we came from: Notes on supervision in the 1840's. *Journal of Curriculum and Supervision*, *1* (1) , 56- 65.

Blumenfeld, P. c., & Meece, J. L. (1988). Task Factors, teacher behavior, and students' involvement and use of learning strategies in science. *Elementary, School Journal, 88 (3), 235- 250.*

Bolton, D. L. (1973). *Selection and evaluation of teachers.* Berkeley, CA: McCutchen.

Brekelmans, M., Wubbels, T., & Creton , H. A. (1990). A Study of student perceptions of physics teacher behavior. Journal of Research in Science Teaching 27, 335, 350.

Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1976) . Learning from teaching : *A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.

Bruce, R. F., &Hoehn. L., (1980, December) . *Supervisory practice in Georgia and Ohio* . Paper presented at the Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision , Hollywood, FL.,

Burke, P., & Krey, R. (2005). Supervision *: A guide to instructional leadership* (2nd ed.). Springfield, IL: Thomas.

Calandra, B., Brantley – Dias, L., Lee, J. K., & Fox, D. L. (2009 , Fall). Using video editing to cultivate novice teachers' practice . *Journal of Research on Technology in Education, 42* (1), 73 – 94.

Charalambos, v., Michalinos,Z., & Chamberlain, R. (2004). The design of online learning communities: Critical issues . *Educational Media International*, 135 – 143.

City, E, A., Elmore, R, F., Flarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed., PP. 255- 296). New York: Macmillan.

Cochran – Smith, M., & Power, C. (2010). New direction in teacher preparation . *Educational Leadership, 67*(8) 6- 13.

Cogan, M. (1973). *Clinical supervision* , Boston : Houghton Mifflin.

Coggshall, J. G., Ott, A., & Lasagna, M, (2010), *Convergence and contradictions in teachers' perceptions of policy reform ideas*, Retaining Teacher Talent, Report No 3. Naperville, IL: Learning Point Associates and New York: Public Agenda Available: www. Learningpt. Org/expertise/ educatorquality/genY/ Communicating Reform / index. php.

Coleman, E. (1945). The "supervisory visit" *Educational Leadership, 2* (4), 164-167.

Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L (1994). Educational risk and resilience in African – American youth : Context, self, action , and outcomes in school. *Child Development*, *65,* 493- 506.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991) . Competence, autonomy , and relatedness: A motivational analysis of self – system processes . In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.) , *Minnesota symposium on child psychology* (vol. 23, pp. 21 – 56). Chicago: University of Chicago Press.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987 – 2003. *Review of Educational Research* , *76 (*1), 1 – 62.

Cross, K. P. (1998). Classroom research : Implementing the scholarship of teaching In T. Angelo (Ed.), *Classroom assessment and research : An update on uses, approaches, and research findings* (pp.5- 12). San Francisco: Jossey – Bass.

Cubbrley, E., P. (1929). *Public school administration* (3rd ed.). Boston : Houghton Mifflin.

Danielson, C, (1996) . Enhancing professional practice : *A framework for teaching* . Alexandria , VA: Association for Supervision and Curriculum Development .

Danielson, C. (2007). Enhancing professianal practice *: A Framework for teaching* (2nd ed.) . Alexandria , VA: Association for Supervision and Curriculum Development .

Darling - Hammond, L., (2009). Teaching and The change wars: The professional hypothesis. In A, Hargreaves &M, Fullan (Eds.), *Change wars* (pp.45 - 70). Bloomington, In: Solution Tree.

David, J. L. (2010). What research says about using value –added measures to evaluate teachers. *Educational Leadership, 67*(8), 81- 83.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Koestner, R. (2001). The pervasive effects of rewards on intrinsic motivation: Response to Comeron (2001). *Review of Educational Research, 71*(1), 43-51.

Dewey, J. (1938). *Experience and education* . New York: Macmillan.

Dewey, J. (1981). *The philosophy of John Dewey* (J. McDermott, Ed.) . Chicago: University of Chicago Press.

Downey, C. J., & Frase, L. E. (2001). *Participant's manual for conducting wolk- through with reflective feed-back to maximize student* achievement (2nd ed.). Huxley, IA: Curriculum Management Services.

Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase., L. E.,& Poston, W, K., Jr. (2004) . *The three- minute classroom walk-through : Changing school supervisory practice one teacher at a time.* Thousand oaks, CA: Corwin Press.

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research, 53*(2) , 159 – 199.

Doyle W. (1986). Classroom organization and management . In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392- 431). New York: Macmillan.

Druyan, S (1997) . Effects of the kinesthetic conflict on promoting Scientific reasoning, *Journal of Research in Science Teaching 34* (10), 1083 – 1099.

DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work.* Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. & Karhanek, G. (2004). Whatever it takes: *How Professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: National Educational Service.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning Communities at work: Best Practices for enhancing student achievement.* Bloomington, IN: National Educational Service.

DuFour, R., Eaker & DuFour, R. (2005).*On common ground : The power of professional learning communities.* Bloomington, IN: Solution Tree.

Editorial Projects in Education . (2009). *The Obama education plan: An Education Week guide*. San Francisco: Jossey- Bass.

Elsenhart, M. (1977, May) . *Maintaining control: Teacher competence in the classroom.* Paper presented at the American Anthropological Association. Houston, TX.

Emmer, E, T., Evertson, C., & Anderson, L.(1980) Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal , 80* (5), 219 – 231.

Ericsson, A., Charness, N., Feltovich, P., & Hoffman, R. (Eds.). (2006). *The Camridge handbook of expertise and expert performance.* New York: Cambridge University Press.

Ericsson, K. A., & charness, N. (1994). Expert performance : Its structure and acquisition. *American Psychologist*, *49* (8), 725 – 747.

Ericsson, K. A.,Krampe, R.,T., & Tesch- Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, *Psychological Review, 100* (3), 363- 406.

Estes Park News. (2010, January25) . *Estes Park teacher Jeff Arnold renews National Certificate of Teaching Excellence,* Retrieved from www. estesparknews-com/?p=n4048

Evertson, C., & Weinstein, C.S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management. Research. practice and contemporary issues.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fehr, S. (2001, August). *The role of educational supervision in the United States public schools from 1970 to 2000 as reflected in the supervision literature* . Unpublished doctoral dissertation . Pennsylvania State University. State College.

Flinders, D. J. (1988) Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision, 4* (1), 17 – 29.

Friedkin, N. E., & Slater, M. R. (1994) . School leadership and performance: A Social network approach. *Sociology of Education, 67*, 139 – 157.

Garmston, R. J., & Wellman , B. M. (1999). *The adaptive school : A sourcebook for developing callaborative groups*. Norwood, MA:m Christopher- Gordon.

Gawande, A, (2009, June I). The cost conundrum: What a Texas town can teach us about health care. *The New Yorker*, 36- 44.

Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, p., & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning A meta- analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research, 75* (1), 27 – 61.

Glatthorn, A. (1984). *Differentiated supervision.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Glickman, C. D. (1985). Supervision of instruction: *A developmental approach* . Boston: Allyn & Bacon.

Glickman, C., Gordon, S, & Ross- Gordon, J. (1998). *Supervision of instruction : A developmental approach*(4th ed) . Boston: Allyn & Bacon.

Goldhammer, R. (1969). Clinical supervision: *Special methods for the supervision of teachers.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Goldhammer, R. Anderson, R., & Krajewski, R. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Orlando, FL: Harcourt Brace college Publishers.

Good, T. L., Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Good, T. L., Grouws, D. A., & Ebmeier, H. (1983). *Active mathematics teaching*. Research on Teaching monograph series. New York: Longman.

Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.

Grossman, P., & Loeb, S. (2010). Learning from multiple routes. *Educational Leadership, 67*(8), 22 – 27.

Haas, M. (2005). Teaching methods for secondary algebra: A meta-analysis of findings. *NASSP Bulletin, 89*(642), 24- 46.

Halpern, D. F. (1984). *Thought and Knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Halpern, D. F., Hansen, C., & Reifer, D. (1990). Analogies as an aid to understanding and memory. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 298- 305.

Hattie, J. (1992). Measuring the effects of schooling. *Australian Journal of Education, 36*(1), 5- 13.

Hattie, J. (2009). *Visibie learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J., Biggs, J.,& Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*(2), 99- 136.

Hattie, J.,& Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81- 112.

Hidi, S.,& Anderson, V.(1987). Providing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Reviewing Educational Research, 56*, 473- 493.

Hillocks, G . (1986). *Research on written composition.* Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and National Conference on Research in English.

Hunter, M. (1980, February). Six types of supervisory conferences. *Educational Leadership, 37*(5), 408- 412.

Hunter, M.(1984). Knowing, teaching, and supervising. In P. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp. 169- 192). Alexandria, AV: Association for Supervision and Curriculum Development.

Iwanicki, E. F. (1981). Contract plans. In J. Millman (Ed.), *Handbook of teacher evaluation.* Beverly Hills, CA: Sage.

Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). *Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers.* NBER Working Paper Series. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Jaffe, R., Moir, E., Swanson, E., & Wheeler, G.(2006). E-mentoring for student success: Online mentoring and professional development for new science teachers. In C. Dede (Ed.), *Online professional development for teachers: Emerging models and methods* (pp. 89- 116). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Johnson,S.M.,&Papay,J.P.(2010).Merit pay for a new generation. *Educational Leadership, 67*(8), 48- 53.

Joyce,B.,&Showers,B.(1982).The coashing of teaching. *Educational Leadership, 40*(1), 4- 10.

King,S.E.,(2008, winter).Inspiring critical reflection in preservice teachers.*Physical Educator,65*(1),21-29.

Kleinmann,G,M.(2001).*Meeting the need for high quality teachers*.E-learning solutions.White Paper distributed at the U.S. Department of Education

Secretary's No Child Left Behind Leadership Summit,Newton,MA, Newton, MA:Education Development Center.

Knowles,M.(1980). My farewell address…Andragogy no panacea, no ideology.*Training and Development*,*34*(18),48-50.

Kumar,D.D,(1991).A meta- analysis of the relationship between science instruction and student engagement, *Education Review*,43(1),49-66.

Learning Sciences International (2009).Online library of development resources.York,PA :Author.

Leinhardt, G.(1990).Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Resear*ch,19(2)18-25.

Leinhardt, G.,& Greeno, J.(1986).The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*,*78*(2),75-95.

Levine, D,U.& Lezotte,L,W.(1990) *Unusually effective schools: A Review and analysis of research and practice*.Madison,WI: National Center for Effective Schools research and development.

Levinson,D,J.(1977). *The season of a man's life*.New York: Knopl.

Lewis,H.,&Leps,J,M.(1946).When principals supervise. *Educational Leadership, 3*(4), 160- 163.

Lieberman,A.,& Rosenholtz.,S.(1987).The road to school development: Barriers and bridges. In J.Goodlad(Ed.),*The ecology of school renewal: Eighty sixth yearbook of the National Society for the Study of Education*(pp.79-98),Chicago:National Society for the Study of Education.

Linden, D.E.,Bittner, R.A.,Muckll,L.,Waltz,J.A.,Kriegekorte,N.,Goebel,R.,Singer,W.,& Munk,M.H.(2003).Cortical capacity constraints for visual working memory : Dissociation of FMRI load effects in a fronto- parietal network.*Neuroimage*, *20*(3),1518-1530.

Lipsey, M.W.,&Wilson, D.B.,(1993).The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment. *American Psychologist*, *48*(12) 1181-1209.

Louis, K.S.,Kruse, S.D.,& Associates.(1995).*Professionalism and community: Perspective on reforming urban schools*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mahaffey, D., Lind, K.,&Derse,L.,(2005). *Professional development plan*: *Educator toolkit. Milwaukee:* Wisconsin Department of Puplic Instruction.

Marzano, R, J.,(1992).*A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*.Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R, J.,(2003).*what works in schools:Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R, J.,(2006).*Classroom assessment and grading that work.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R, J.,(2007).*The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R, J.,(2009).Setting the record straight on "high yield" strategies. *Phi Delta Kappan, 91*(1),30-37.

Marzano, R, J.,(2010a).Developing expert teachers . In R.J. Marzano(Ed), *On excellence in teaching*(pp.213-246),IN: Solution Tree Press.

Marzano, R, J.,(2010b).*Formative assessment and standards grading.Bloomington,* . In: Marzano Rrsearch Laboratory.

Marzano, R, J., & Brown, J.L., (2009).*A handbook for the Art and Science of Teaching.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R, J., & Kendall, J.S., (2007). *The new taxonomy of educational objectives.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Marzano, R, J., Pickering , D.J., & Marzano , J.S., (2003). *Classroom management that works :Research- based strategies for every teacher* . Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R, J.,& Waters, T.(2009).District leadership *that works :Striking the right balance.* IN: Solution Tree Press.

Marzano, R, J.,& Waters, T.,& McNulty, B.A.,(2005).*School leadership that works: From research to results.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mayer,R.E.,(1989). Models of understanding,*Review of Educational Research,59*,43-64.

Mayer,R.E.,(2003).*Learning and instruction*.Upper Saddle River,NJ:Merrill/Prentice Hall.

McDaniel, M,A.,& Donnelly,C,M.,(1996) Learning with analogy and elaborative interrogation. *Journal of Educational Psychology,88*(3),508-519.

McGreat, T.(1983).Successful teacher evaluation. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Melchoir, W.(1950). *Instructional Supervision: A guide to modern practice*. Boston:Heath.

Moskowitz,G.,& hayman, J.L.,(1976). Success strategies of inner- city teachers : A year – long study. *Journal of Educational Research,69*,283-289.

Murray,P.(1989).Poetic genius and its classic origins.InP.Murray(Ed), *Genius: The history of the idea*(pp.9-31). Oxford: Blackwell.

National Board for Professional Teaching Standards. Available:www.nbpts.org.

Newby, T.J., Stepich,D.A.,Lehman, J.D.,Russell, J.D., & Ottenbreit- Leftwich.A.(2011). *Educational technology for teaching and learning*(4th ed) .Boston: Pearson.

Newton, D.p.,(1995) Pictoral support for discourse comprehension.*British Journal of Educational Psychology,64*(2),221-229.

No Child Left Behind Act of 2001,Pup.L.,No.107,110,115Stat. 1425.(2002).

Nuthall,G.,(1999) The way students learn: Acquiring knowledge from an integrated science and social studies unit. *Elementary School Journal, 99*(4),303-341.

Nuthall,G.,& Alton- Lee, A.,(1995) Assessing *Classroom learning* : How students use their knowledge and experience achievement test questions in science and social studies. *American Educational Research Journal, 32*(1),185-223.

Patterson,K.,Grenny,J.,Maxfield, D., McMillan, R.,& Switzler, A.,(2008). *Influencer: The power to change anything* .New York: McGraw- Hill.

Pressley, M.,Wood, E.,Woloshyn, V.,King, A.,&Menke,D,(1992). Encouragung mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist, 27*,91-109.

Reder,L.,M.(1980).The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: A critical review of *Educational Research, 50*(1),5-53.

Redfield,D.L.,& Rousseau, E.W.,(1981), A meta- analysis of experimental research on teacher qwestioning, *Review* of *Educational Research, 51*(2),237-245.

Reeve,J.(2006), Extrinsic rewards and inner motivation. In C.Evertson, C.M.Weinstein, & C. S, Weinstein(Eds), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*(pp.645-664), Mahwah,NJ: Erlbaum.

Reeves, D.B,(2008) *Reframing teacher leadership to improve your school*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rosaen, C.L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen , A.,& Terpstra ,M.(2008, Septmber/October).Noticing noticing :How does investigation of video records change how teachers reflect on their experience? *Journal of Teacher Education,59*(4),347-360.

Rosenshine, B.(2002), Convering findings on classroom instruction .In A.Molanr (Ed.), *School reform proposals: The research evidence.* Tempe: Arizona State University Research Policy Unit. Retrieved June 2006 from http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPRU%202002-101/chapter%2009-Rosenshine- Final.rtf.

Rosenthal, R.,& Jacobson,L.,(1986).*Pygmalion in the classroom*, New York: Holt Rinehart &Winston.

Ross, J, & Bruce, C.(2007), Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth , *Teaching & Teacher Education* , 23(2), 146-159, dol:10,1016/j, tate, 2006,04.035.

Ross, J, A.(1988). Controlling variables : A meta- analysis of training studies. *Review* of *Educational Research, 58*(4),405-437.

Rovee-Collier,C.(1995),Time windows in cognitive development. *Developmental Psychology, 31(2)*,147-169.

Sadoski, M.,& Paivio, A.(2001),*Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing* . Mahwah,NJ: Erlbaum.

Sagor, R,(1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sammons,P.(1999). *School effectiveness : Coming of age in the twenty- first century*. Lisse,The Netherlands Swets&Zeitlinger.

Sarason, S.,B.(1996).*Revisiting "The culture of the school and the problem of change."*New York:Teachers College Press.

Sawchuk, S.(2009, April 1).TAP: More than performance pay, *Education Week.*

Sawchuk, S.(2010, February 10). States rethink policies on National Board teachers , *Education Week.*1,13.

Scheerens, J.,& Bosker, R.(1997). *The foundations of educational effectiveness*.New York: Elsevier.

Schoenfeld,A.H.(1998) .Toward a theory of teaching –in-context. *Issues in Education*, 4(1), 1-94.

Schoenfeld,A.H.(2006) .Mathematics teaching and learning. In P. Alexander&P.Winne(Eds.), *Handbook of educational Psychology*(2nd ed.pp.479-510), Mahwah,NJ: Erlbaum.

Schunk,D.H.,&Cox, P.D.(1986).Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology,73*(3),201-209.

Semadent, J.(2010), When teachers drive their learning. *Educational Leadership,67*(8),66-69.

Sewall,M.(2009 Fall), Transforming supervision : Using video elicitation to support preservice teacher- directed reflective conversations, Issues in Teacher Education, 18(2), 11-30.

Showers,B.,&Joyce,B.(1996), The evolution of peer coaching. *Educational Leadership,53*(6),12-16.

Simon, H.A.,& Chase, W.G.,(1973). Skill in chess. Amercian Scientist, 61, 394-403.

Stodolsky, S.(1983). *Classroom activity structures in the fifth grade* . Final report, NIE, contract No.400-77-0094. Chicago: University of Chicago,(ERIC Document Reproduction Service No.ED242412).

Surowiecki, J.(2004), *The wisdom of crowds: Why the many are smarter than the few and haw collective wisdom shapes business, economics, and nations.*New York: Doubleday.

Swearingen, M.(1946, January), Looking at supervision, *Educational Leadership,3*(4),146-151.

Taylor, F.W.(1911).*The principle of scientific management.* Reprinted2007,Sioux Falls,SD:NuVision.

Thirunarayanan,M.O.(2004 February10),National Board Certification for teachers: A billion dollar.

Thompson, E.(1952), So begins- so ends the supervisor's day , *Educational Leadership,10*(2),80-84.

Toch, T.,& Rothman, R.(January,2008), *Rush to judgment: Teacher evaluation in public education*, Washington, DC: Education Sector.

Tracy, S.(1995,May/June), How historical concepts of supervision relate to supervisory practices today. *The Clearing House, 68*(5),320-324.

Tucker,P.D.,&Stronge, J.H.,(2005), Linking teacher evaluation and student learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Twadell, E.,(2008), Win- win contract negotiation: Collective bargaining for student learning. In The collaborative administrator: *Working together as a professional learning* community(pp.218-233). Bloomington,IN: Solution Tree Press.

U.S.Department of Education, (2002), *Meeting the highly qwalified teachers challenge: The secretary's annual report on teacher quality* : Washington ,DC: U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education.

Vladero, D.,&Honawar,V.(2008,June18),Credential of NBPTS has impact: Still evidence scant that program transformed field, Education Week,1,16.

Walberg, H.J.(1999), Productive teaching . In H, C. Waxman & H. J., Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice research,* 75-104.Berkeley, CA:McCutchen.

Wang, N.C.,Haertel,G.D.,& Walberg, H.J.(1993),Toward a knowledge base for school learning. *Review* of *Educational Research, 63*(3),249-294.

Weinstein, R. S.,(2002), Reaching higher: *The power of expectations in schooling,* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weisberg,D.,Sexton, S.,Mulhern,J., D.(2009). *The widget effect : Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness,* Brooklyn,NY:New Teacher Project. Retrieved August 27,2009, from http:// widgeteffect.org/downloads/The Widget Effect.pdf.

Welch, M.(1997, April), *Students use of three-dimensional modeling while designing and making a solution to a technical problem*.Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research,Association, Chicago.

West,L.H.T.,&Fensham,P.J,(1976), Prior knowledge or advance organizers as affective variables in chemical learning.*Journal of research in Science Teaching*, 13,297-306.

Wetzel,W.(1929 February).Scientific supervision and curriculum building. *The School Review, 37*(2), 179-192.

Whitehead, M.(1952). Teachers look at supervision. *Educational Leadership,10*(2),1011-1106.

Wilkinson, S.S.(1981).The relationship between teacher praise and student achievement: A meta- analysis of selected research.*Dissertation Abstracts International, 41*,3998A.

Wise,E., Darling-Hammond, L.,McLaughlin, M.,& Bernstein,H.(1984).*Teacher evaluation: A study of effective practices*, Santa Monica, CA: RAND.

Wise, K.C.,& Okey, J.R.(1983). A meta- analysis of the effects of various science teaching strategies on achievement. *Journal od Research in Science Teaching,20*(5), 415-425.

Wubbles, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands . In C. Evertson & C. S.Weinstein (Eds.) *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161- 1191). Mahwah, NJ: Erlbaum.

York- Barr, J., & Duke, K (2004). What do we know do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74* (3), 255 – 316.



الإشراف الفاعل

دعم فن وعلم التدريس

فى هذا الكتاب ، يبين المؤلفون للإداريين على مستوى الإدارة التعليمية الكيفية،التي يعدّون بها أولوياتهم ويدعمون بها أداءاتهم وممارساتهم التربوية، التى تساعد كل المعلمين ليصبحوا معلمين ذوي خبرة. إن الجزء العملي من الكتاب يرسم إطارًا عمليًّا خماســـيًّا معتمدًا على الناتج البحثي ومعطياته عن كيفية تنمية الخبرة .. ومع هذه الإتاحية لهذه الشروط الخمســـة بأسلوب تنظيمي، يمكن للمعلمين بالفعل تحسين مهاراتهم على النحو التالي:

- القاعدة المعرفية جيدة الإعداد للتدريس.
- إتاحة الفرص للمعلمين ليمارسوا استراتيجيات أو سلوكات نوعية، وأن يتلقوا كذلك التغذية الراجعة المتعلقة بها.
- إتاحة الفرص للمعلمين ليلاحظوا الخبرة ويناقشوها.
- إعداد معايير واضحة للنجاح، تعين فى تأسيس نمو مهني وخطط تنمية.
- إدراك المراحل المختلفة للتنمية المستمرة نحو الوصول إلى الخبرة.

إن التركيز على تنمية مناخ أكاديمى متآلف، يمكن المعلمين من التشـــارك بحرية فى الممارســـات التربوية مع بعضهم البعض، ومن تلقـــي التغذية الراجعة المركزة على استراتيجياتهم التدريسية التي يستخدمونها فى تدريسهم. إن الديناميات المؤسسية لهذا المدخل، تضع دائمًا فى اعتبارها هدف تحسين تكوين الطلاب وإنجازاتهم. وكما يلاحظ المؤلفون، فإن "المعيار المثالى للأداء المتسم بالخبرة فى حجرة الصف يكمن فى إنجاز الطالب .. وأى شيء آخر، خلاف ذلك، يكون قد أخطأ الهدف.



للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد لإصدارات
مكتب التربية العربي لدول الخليج: مكتبة تربية الغد
جوال ٠٥٠٥٤٤٦٤٨٠ (٠٠٩٦٦) - ٠٥٠٣٤٢١١١٢٤ (٠٠٩٦٦)
هاتف: ٢٠٨٤٢٤٤ (٠٠٩٦٦١١) فاكس: ٤٧١٥٩٨٣ (٠٠٩٦٦١١)
ص.ب: ٣٢٥٣٣٨ - الرياض ١١٣٧١ - المملكة العربية السعودية



ISBN 978-9960-15-567-8
9 789960 155678